Collana AI Education

COMPITI SENZA BATTAGLIE

Come accompagnare i bambini nello studio senza sostituirsi a loro

AI BOOK PROJECT

AI BOOK PROJECT

COMPITI SENZA BATTAGLIE

Come accompagnare i bambini
nello studio senza sostituirsi a loro

Collana AI Education

AI Book Project - Versione 1.0 - Agosto 2026

AI BOOK PROJECT

Books written by Artificial Intelligence. Free for humans.

Compiti senza battaglie

Come accompagnare i bambini nello studio senza sostituirsi a loro

Collana	AI Education
Versione	1.0
Data dell'edizione	Agosto 2026
Distribuzione	Gratuita

AI BOOK ID

Generazione del testo	Intelligenza artificiale
Progetto e prompting	AI Book Project
Impaginazione	AI con supervisione umana

AI Book Project - Living Edition

AI Book Project
Progetto editoriale indipendente ideato e curato da Andrea Barbieri
Edizione gratuita

CC0 1.0 Universal, salvo materiali di terzi espressamente indicati
Attribuzione gradita ma non obbligatoria

aibook.bearblog.dev

Indice

Nota di lettura 1

Introduzione. Per chi sono davvero i compiti? 3

I Servono davvero? 10

1 La guerra dei compiti 11

2 Che cosa dice davvero la ricerca 16

3 Quando il compito può essere utile 24

4 Quando invece il compito serve poco 29

5 Quanto è troppo? 35

II Il compito come apprendimento 41

6 Fare non significa imparare 42

7 L'errore è un'informazione 46

8 Il compito perfetto fatto dal genitore 52

9 «Basta che li fai» 58

III Il ruolo del genitore **62**

10 Non sei il secondo insegnante **63**

11 Allora cosa devo fare? **67**

12 Le domande che aiutano **71**

13 Il sostegno all'autonomia **76**

14 Quando allontanarsi **81**

IV Dalla prima alla quinta **86**

15 Prima primaria: imparare anche a fare i compiti **88**

16 Seconda e terza: costruire il metodo **92**

17 Quarta e quinta: prepararsi a camminare da soli **96**

V Organizzare il pomeriggio **101**

18 Quando fare i compiti? **102**

19 Dove studiare? **106**

20 Costruire una routine **111**

21 «Non ho voglia» **115**

22 Sport, feste, amici e compiti **119**

VI Le battaglie del pomeriggio **123**

23 Quando ogni pomeriggio diventa una guerra **124**

24 Premi e punizioni **128**

25 Il genitore perde la pazienza **133**

26 Fratelli diversi **137**

VII Quando qualcosa non torna **141**

27 Ci mette tre ore **143**

28 «Non ho capito niente» **147**

29 Dimentica sempre tutto **151**

30 I compiti sono realmente troppi? **155**

31 Difficoltà persistenti **160**

32 Bambini con DSA, disabilità o altri bisogni educativi **164**

VIII Scuola e famiglia **168**

33 L'insegnante non assegna compiti al genitore **169**

34 Il diario non è un tribunale **172**

35 Dire la verità aiuta più che nascondere **176**

36 Quando non condivido i compiti assegnati **179**

37 Insegnanti e genitori non devono essere avversari **183**

IX Imparare a studiare **187**

38 I compiti come palestra dell'autonomia **188**

39 Imparare a leggere per capire **191**

40 Imparare a studiare **194**

41 Imparare a controllarsi **198**

42 Arrivare alla quinta facendo sempre meno **201**

X Compiti nell'era digitale **204**

43 Cercare su internet **205**

44 ChatGPT e intelligenza artificiale **208**

45 Il genitore che usa l'IA per fare i compiti del bambino **213**

46 Smartphone, notifiche e concentrazione **216**

Conclusione. Il giorno in cui non avrà più bisogno di voi **220**

Appendici operative **224**

Appendice A. Come sta andando davvero? **226**

Appendice B. La routine del pomeriggio **228**

Appendice C. Prima di aiutare **230**

Appendice D. Frasi che aiutano **232**

Appendice E. Frasi che spesso non aiutano **234**

Appendice F. Quando fermarsi **236**

Appendice G. Il diario delle difficoltà 238

Appendice H. Parlare con l'insegnante 241

Appendice I. Dalla prima alla quinta 244

Appendice J. Domande frequenti 246

Appendice K. Glossario essenziale 252

Fonti e riferimenti 256

Nota di lettura

Questo libro parla di un'esperienza quotidiana che milioni di famiglie italiane conoscono bene: il pomeriggio dei compiti. Ne parla cercando di tenere insieme due cose che spesso vengono separate.

La prima è la ricerca educativa. Sui compiti a casa esistono decenni di studi, revisioni sistematiche e meta-analisi. Non danno risposte semplici, ma danno risposte. Ignorarle significa affidarsi soltanto ai ricordi personali e alle convinzioni di chi parla più forte.

La seconda è la vita reale. Una famiglia non è un laboratorio. Ci sono orari di lavoro, fratelli, stanchezza, discussioni, giornate storte, bambini diversi tra loro. Un consiglio che funziona solo in condizioni ideali non è un consiglio: è un'astrazione.

Nelle pagine che seguono si è cercato di distinguere sempre tra ciò che la ricerca mostra, ciò che la ricerca non sa ancora, e ciò che appartiene invece al terreno delle opinioni pedagogiche, per quanto autorevoli. Quando le prove sono solide, il libro lo dice. Quando sono deboli o discordanti, lo dice ugualmente.

Alcuni bambini compaiono più volte nel testo — Giulia, Luca, Anna, Elisa, Samir, Matteo. Non sono casi clinici né persone reali: sono esempi costruiti per rendere concreti dei ragionamenti. Le loro storie non servono a diagnosticare nulla e non vanno lette come profili di riferimento.

Infine, una precisazione sul tono. Questo non è un libro scritto contro i genitori, e non è un libro scritto contro gli insegnanti. È

scritto per il bambino che sta seduto al tavolo con un quaderno davanti, e per gli adulti che gli stanno intorno.

Introduzione. Per chi sono davvero i compiti?

Sono le sedici e venti. La borsa della scuola è ancora aperta in corridoio. Dalla cucina arriva la domanda più diffusa d'Italia:

«Hai fatto i compiti?»

«Sì.»

E il controllo finisce lì. Nessuno chiede che cosa fossero, se siano stati capiti, se il bambino sappia dire perché li ha fatti. La conversazione si chiude in quattro secondi e riprende soltanto la sera, quando l'insegnante scrive una nota sul registro elettronico.

Oppure va in un altro modo. Il pomeriggio comincia con una trattativa e finisce con due persone arrabbiate. «Adesso ti siedi.» «Fra cinque minuti.» «Hai detto fra cinque minuti mezz'ora fa.» «Non ho voglia.» Alle diciannove il quaderno è ancora a metà, il bambino piange, l'adulto ha alzato la voce e si sente in colpa, e nessuno dei due ricorda più quale fosse l'esercizio di partenza.

Oppure va in un terzo modo, che è forse il più insidioso perché sembra un successo. Il genitore si siede accanto al figlio con le migliori intenzioni. All'inizio spiega. Poi suggerisce. Poi corregge. Poi, per accelerare, detta. Alle diciotto il quaderno è perfetto, ordinato, senza errori. Il giorno dopo l'insegnante lo guarda e conclude che il bambino ha capito. Il bambino, che non ha capito, ha imparato una cosa sola: che quando è in difficoltà arriva qualcuno che risolve al posto suo.

Tre scene diverse. Un solo punto in comune: in nessuna delle tre è chiaro a chi servano davvero i compiti.

Una domanda che sembra ovvia e non lo è

Proviamo a farla in modo diretto: per chi vengono assegnati i compiti?

Non per il genitore. Il genitore non deve dimostrare niente a nessuno, non viene valutato, non ha una scheda di fine quadrimestre. Eppure moltissimi adulti vivono il pomeriggio dei compiti come un esame personale, e il quaderno del figlio come una pagella sulla propria competenza educativa. È un'esperienza comprensibile e diffusa, e ha conseguenze concrete: chi si sente valutato tende a intervenire di più, a correggere di più, a lasciare meno spazio all'errore.

Non per l'insegnante. L'insegnante non ha bisogno di venti quaderni impeccabili. Se il suo obiettivo fosse quello, potrebbe raggiungerlo assegnando esercizi banali. Un compito serve all'insegnante soltanto in un senso: come informazione. Gli dice che cosa è stato consolidato e che cosa no, chi ha bisogno di tornare indietro, quale spiegazione non ha funzionato. È un feedback, cioè un ritorno di informazione. E come tutti i feedback, funziona solo se è veritiero.

Non per riempire il pomeriggio. L'idea che un bambino di otto anni debba essere occupato dalle otto del mattino alle otto di sera perché "così impara a impegnarsi" non è una conclusione della ricerca educativa: è un'abitudine culturale, e per giunta abbastanza recente.

Resta una sola risposta. I compiti sono per il bambino. Servono a lui, per imparare a fare e, progressivamente, per imparare a fare da solo.

Sembra banale. Non lo è, perché da questa risposta discende quasi tutto il resto del libro.

Il principio che tiene insieme queste pagine

Se il destinatario è il bambino, allora il criterio per giudicare un pomeriggio di compiti non è "il quaderno è completo e corretto", ma "il bambino ha imparato qualcosa, e ha imparato un po' meglio a cavarsela".

Da qui deriva un'affermazione che a molti genitori suona controintuitiva, e che nel libro verrà ripresa più volte:

Un compito imperfetto svolto davvero dal bambino è spesso più utile di un compito perfetto svolto in gran parte dall'adulto.

Non perché l'errore sia bello, o perché "sbagliando si impara" nel senso vago in cui lo si dice di solito. Ma per una ragione molto pratica: l'errore è un'informazione. Dice dove il bambino si è fermato. Se quell'informazione viene cancellata prima che arrivi a scuola, l'insegnante lavora alla cieca, e il bambino resta con la sua difficoltà intatta, coperta da una bella pagina ordinata.

Attenzione, però. Da questo principio *non* segue che il genitore debba stare a guardare in silenzio mentre il figlio annaspa. Sarebbe l'estremo opposto, altrettanto sbagliato e molto più freddo. Tra "faccio io" e "arrangiati" esiste uno spazio ampio, fatto di domande, di indizi, di riorganizzazione del lavoro, di pause, di richieste di chiarimento all'insegnante. Gran parte di questo libro descrive proprio quello spazio.

Perché “compiti sì o compiti no” è una domanda mal posta

Il dibattito pubblico italiano sui compiti tende a incastrarsi in due posizioni contrapposte.

Da una parte c’è chi li considera indispensabili e misura l’impegno scolastico in quantità: più esercizi, più serietà. Da questa parte arrivano frasi come «ai miei tempi se ne facevano il triplo» e la convinzione che un pomeriggio libero sia un pomeriggio sprecato.

Dall’altra c’è chi li considera inutili, antiquati, dannosi, talvolta una forma di sopraffazione sull’infanzia. Da questa parte arrivano immagini forti, appelli, decaloghi, campagne per l’abolizione.

Il problema è che quasi nessuna delle due posizioni descrive ciò che la ricerca ha effettivamente trovato. Le revisioni disponibili non dicono né “i compiti funzionano sempre” né “i compiti non servono a niente”. Dicono qualcosa di più scomodo e più interessante: che l’effetto dipende dall’età, dal tipo di attività, dalla quantità, dalla qualità della consegna, dal collegamento con il lavoro fatto in classe, dalla presenza o meno di un ritorno da parte dell’insegnante, dalle condizioni in cui il bambino lavora a casa. E che nella scuola primaria, in particolare, le prove sono più deboli e meno nette che nella scuola secondaria.

Questo non significa che nella primaria i compiti siano inutili. Significa che è meno automatico che facciano bene, e che quindi conta molto di più come sono fatti.

Il libro parte da qui e prova a sostenere una tesi precisa:

Il lavoro svolto a casa può essere uno strumento utile di esercizio, consolidamento e costruzione dell’autonomia quando è proporzionato, significativo e coerente con il la-

voro scolastico. Il suo scopo non è soddisfare l'insegnante, ma sostenere l'apprendimento del bambino.

Ogni parola di quella frase pesa. *Proporzionato*: adatto all'età e al tempo disponibile. *Significativo*: con uno scopo riconoscibile, non riempitivo. *Coerente*: agganciato a quello che si è fatto in classe, non a quello che non si è ancora spiegato.

Che cosa troverete, e che cosa non troverete

Nelle prime parti il libro affronta la domanda di fondo: che cosa sappiamo davvero sull'utilità dei compiti, quando aiutano e quando no, quanto è troppo. Poi si sposta sul terreno più concreto: che cosa significa "fare" un compito, perché completare non equivale a imparare, che cosa succede quando un adulto corregge tutto.

La parte centrale è dedicata al ruolo del genitore, che è il cuore del libro. Non il ruolo di secondo insegnante — quello non esiste e non serve — ma quello, più difficile, di chi accompagna. Seguono capitoli che seguono il bambino dalla prima alla quinta, capitoli su come organizzare il pomeriggio, su come uscire dai conflitti quotidiani, su che cosa fare quando qualcosa non torna: il bambino che impiega tre ore, quello che dice sempre «non ho capito niente», quello che dimentica tutto.

Ci sono poi capitoli sul rapporto tra scuola e famiglia, sul modo di comunicare con gli insegnanti, sui casi in cui un genitore non condivide i compiti assegnati. E infine una parte dedicata al digitale: internet, l'intelligenza artificiale, gli smartphone, e la nuova, curiosa abitudine di alcuni adulti di usare un chatbot per fare i compiti al posto del figlio.

Alla fine ci sono le appendici. Sono la parte più pratica del volume: checklist, modelli di routine, elenchi di frasi che aiutano e frasi che di solito non aiutano, uno schema per registrare le

difficoltà, una guida al colloquio con l'insegnante, un glossario e una sezione di domande frequenti. Sono state pensate per essere usate, non solo lette.

Non troverete un metodo unico da applicare a tutti i bambini, perché non esiste. Non troverete l'ora "giusta" per fare i compiti, né il numero "corretto" di minuti al giorno. Non troverete strumenti per capire se vostro figlio ha un disturbo dell'apprendimento: quello è un terreno che appartiene ai professionisti, e il libro spiega semmai quando e come chiedere aiuto.

E non troverete colpevoli. Se in queste pagine ricorre l'idea che certi comportamenti degli adulti possano ostacolare l'apprendimento, non è per distribuire torti. È perché quasi tutti quei comportamenti nascono da un'ottima intenzione — non lasciare il proprio figlio in difficoltà — e proprio per questo sono così difficili da riconoscere.

Una promessa ragionevole

Non è realistico promettere che dopo la lettura i compiti diventeranno un momento sereno tutti i giorni. Alcuni pomeriggi andranno male comunque. Ci sono bambini stanchi, adulti esausti, giornate in cui la matematica sembra un affronto personale.

È realistico, invece, promettere qualcosa di più modesto e più utile: che diventerà più chiaro che cosa state facendo e perché. Che avrete qualche strumento in più per distinguere una difficoltà normale da un segnale che merita attenzione. Che saprete riconoscere il momento in cui il vostro aiuto ha smesso di aiutare.

E che avrete in mente, come bussola, l'obiettivo finale di tutta l'operazione, che è anche il titolo dell'ultimo capitolo: il giorno

in cui vostro figlio non avrà più bisogno di voi per fare i compiti. Non perché vi allontanerete, ma perché avrà imparato a farne a meno.

È un obiettivo strano, per un genitore. Ma è quello giusto.

Parte I

Servono davvero?

1

La guerra dei compiti

Poche questioni scolastiche riescono a incendiare una chat di classe come i compiti. Basta un messaggio — «scusate, ma vi sembra normale?» — e nel giro di mezz'ora si sono formati due schieramenti, con una minoranza silenziosa che legge e non risponde.

Vale la pena guardare da vicino questi schieramenti, perché quasi tutti noi, a seconda della giornata, ci troviamo un po' nell'uno e un po' nell'altro.

Chi difende i compiti

La posizione favorevole si appoggia su alcune idee di buon senso, non tutte sbagliate.

La prima è che imparare richiede esercizio. Nessuno impara a suonare uno strumento andando a lezione una volta a settimana e non toccando lo strumento negli altri sei giorni. Alcune competenze scolastiche funzionano in modo simile: leggere con scorrevolezza, scrivere senza dover pensare a come si tiene la penna, ricordare le tabelline. Sono cose che si consolidano con la ripetizione distribuita nel tempo, e il tempo scuola da solo può non bastare.

La seconda è che il lavoro autonomo insegna qualcosa che va oltre il contenuto: organizzarsi, ricordare che cosa bisogna fare, iniziare senza che qualcuno lo imponga, riconoscere di es-

sere in difficoltà. È un apprendimento di secondo livello, e non ha una materia dedicata.

La terza, più discutibile, è di tipo morale: i compiti "formano il carattere", abituano alla fatica, preparano alla vita. È un argomento che circola molto e che non trova conferme dirette nella ricerca. Non esistono prove solide che assegnare più esercizi produca adulti più responsabili. Può darsi che sia vero; semplicemente, non lo sappiamo, e chi lo afferma con certezza sta esprimendo un valore, non un risultato.

C'è poi una versione più rozza della posizione favorevole, che merita di essere nominata: quella che usa la quantità come indicatore di serietà. In questa logica, una scuola che assegna molto è una scuola esigente, e un'insegnante che assegna poco è un'insegnante che "non fa niente". È un ragionamento che confonde lo sforzo con il risultato, e che mette pressione soprattutto sugli insegnanti più giovani.

Chi li contesta

Anche la posizione contraria ha argomenti seri.

Il primo è di tempo. Un bambino che frequenta un tempo scuola lungo può uscire alle sedici e trenta. Se poi deve lavorare un'altra ora e mezza, la sua giornata di "lavoro" supera quella di molti adulti. Detta così, è un'osservazione difficile da liquidare.

Il secondo è di equità, ed è forse il più forte. I compiti si svolgono in ambienti profondamente diversi. C'è il bambino con una scrivania in camera propria e un adulto laureato disponibile alle diciassette; e c'è il bambino che lavora sul tavolo della cucina mentre due fratelli guardano la televisione, con genitori che rientrano alle diciannove o che non hanno gli strumenti scolastici per aiutarlo. Se il compito richiede supporto

adulto, la scuola sta trasferendo a casa una parte del proprio lavoro e distribuendola in modo diseguale. Le analisi condotte sui dati internazionali hanno segnalato proprio questo rischio: gli studenti socio-economicamente più avvantaggiati tendono a dedicare più tempo ai compiti, e questo può contribuire ad allargare le distanze anziché a ridurle.

Il terzo argomento riguarda il benessere: stress, conflitti familiari, sonno ridotto, riduzione del tempo per il gioco e il movimento. Qui bisogna essere precisi. Che un carico eccessivo possa produrre stress è plausibile e trova riscontri in studi su preadolescenti e adolescenti. Che *i compiti in quanto tali* siano una causa di sofferenza infantile è un'affermazione molto più forte, e non è ciò che la ricerca mostra. La differenza tra "un carico sproporzionato fa male" e "i compiti fanno male" non è una sottigliezza: è la differenza tra un problema risolvibile e una guerra ideologica.

Esiste infine una versione radicale della posizione contraria, che descrive i compiti come una forma di violenza o di sopraffazione. È un linguaggio efficace nel dibattito pubblico e comprensibile come reazione a esperienze reali di eccesso. Come descrizione generale del fenomeno, però, è un'esagerazione: non regge il confronto con i dati, e ha un effetto collaterale sgradevole, perché mette in una posizione impossibile gli insegnanti che assegnano lavoro con criterio e i genitori che quel lavoro lo accompagnano.

Perché il dibattito si scalda tanto

Sui compiti quasi tutti hanno un'opinione forte, e questo non è casuale.

Il primo motivo è che tutti siamo stati a scuola. È una delle poche istituzioni di cui ogni adulto ha un'esperienza diretta, lun-

ga e carica emotivamente. Il risultato è che moltissime affermazioni sui compiti sono in realtà affermazioni sulla propria infanzia. Chi ha ricordi di pomeriggi soffocanti tenderà a vedere ovunque un eccesso; chi ricorda con orgoglio la propria disciplina tenderà a vedere ovunque un cedimento.

Il secondo è che i social network premiano le posizioni nette. Un post che dice «i compiti sono inutili, lasciate giocare i bambini» viene condiviso migliaia di volte. Un post che dice «dipende dall'età, dal tipo di attività e dalla qualità della consegna» non viene condiviso da nessuno. Non è un difetto delle persone: è il modo in cui funzionano quelle piattaforme.

Il terzo è che esiste un mercato dell'opinione pedagogica. Libri, conferenze, decaloghi, interventi televisivi. Alcuni di questi contributi sono seri e utili. Ma la notorietà di chi parla non è una prova. Un pedagogista molto seguito che afferma una cosa non la rende vera, esattamente come un insegnante con trent'anni di esperienza che afferma il contrario. Sono testimonianze, non risultati.

Opinione pedagogica ed evidenza empirica

Conviene fissare una distinzione che tornerà spesso.

Un'**evidenza empirica** è un risultato ottenuto raccogliendo dati con un metodo dichiarato, su un numero definito di persone, in condizioni descritte, e sottoposto al controllo di altri studiosi. Ha sempre dei limiti, che di norma vengono indicati dagli autori stessi.

Un'**interpretazione pedagogica** è la lettura che qualcuno dà di quei risultati alla luce di una visione dell'educazione. È legittima e spesso preziosa, ma è un passo ulteriore: due studiosi possono leggere lo stesso dato in modi diversi.

Un'**opinione** è una posizione personale, magari fondata su una lunga esperienza, che però non è stata verificata sistematicamente.

Una **posizione militante** è un'opinione organizzata per ottenere un cambiamento. Può avere ottime ragioni. Ma per definizione seleziona gli argomenti che le servono.

Nessuno di questi quattro livelli è illegittimo. Il problema nasce quando vengono confusi: quando una convinzione personale viene presentata come "quello che dice la scienza", o quando uno studio viene citato per sostenere qualcosa che non ha mai affermato.

Nel prossimo capitolo proveremo a stare sul primo livello e a guardare che cosa la ricerca ha effettivamente trovato. È meno emozionante di una polemica, ma è l'unica base solida su cui poi costruire delle scelte.

2

Che cosa dice davvero la ricerca

Questo capitolo è il più tecnico del libro. Vale la pena affrontarlo, perché tutto ciò che segue si appoggia su di esso. Ma prima servono alcune parole spiegate bene, perché sono le stesse che compaiono negli articoli di giornale, quasi sempre usate male.

Cinque parole da avere in tasca

Correlazione. Due cose variano insieme. I bambini che leggono di più hanno vocabolari più ricchi. Questo dato, da solo, non dice chi causa che cosa. Forse leggere arricchisce il vocabolario; forse chi ha già un buon vocabolario legge più volentieri; forse entrambe le cose dipendono da un terzo fattore, come l'ambiente familiare.

Causalità. Una cosa produce l'altra. Per affermarlo servono condizioni particolari, perché nella vita reale tutto è intrecciato con tutto.

Studio sperimentale. Il modo più solido per stabilire un nesso causale. Si prendono gruppi resi il più possibile equivalenti, si fa variare una sola cosa (per esempio: a un gruppo si assegnano più esercizi, a un altro meno), si misura il risultato. Nella scuola questi studi sono rari, perché sono costosi, complicati e sollevano questioni etiche: non si può assegnare a caso ai bambini un trattamento che si sospetta essere peggiore.

Meta-analisi. Una tecnica che mette insieme statisticamente

i risultati di molti studi diversi per stimare un effetto medio. È utile, ma ha un difetto noto: se gli studi di partenza misurano cose diverse chiamandole con lo stesso nome, la media che ne esce è poco informativa. È esattamente il problema che affligge la ricerca sui compiti, dove sotto la stessa etichetta finiscono cose molto diverse tra loro.

Revisione sistematica. Una ricognizione condotta con criteri dichiarati in anticipo su tutta la letteratura disponibile riguardo a una domanda. Non necessariamente produce un numero: spesso produce una mappa di ciò che si sa e di ciò che non si sa.

Un'ultima nozione, perché comparirà tra poco. Alcune sintesi esprimono l'effetto di un intervento in **mesi di apprendimento aggiuntivo**: una traduzione divulgativa che serve a rendere confrontabili risultati molto diversi. È una conversione approssimativa e va presa per quello che è — un ordine di grandezza, non una misura precisa.

Il quadro generale

La sintesi più citata sull'argomento è la revisione della ricerca statunitense pubblicata nel 2006 da Harris Cooper e colleghi, che ha esaminato gli studi condotti tra il 1987 e il 2003. La conclusione complessiva è che esiste un'associazione positiva tra compiti e risultati scolastici, ma che questa associazione è **molto più forte nella scuola secondaria che nella scuola primaria**. In alcuni dei confronti disponibili relativi ai primi anni di scuola, lo studio svolto in classe risultava più efficace del corrispondente lavoro assegnato a casa.

La sintesi curata dalla Education Endowment Foundation britannica, che raccoglie ricerca internazionale e la traduce per gli insegnanti, arriva a un quadro compatibile: un impatto medio positivo, stimato attorno a cinque mesi di apprendimen-

to aggiuntivo complessivamente, ma con una differenza chiara tra i livelli scolastici — circa tre mesi nella primaria contro cinque nella secondaria. La stessa sintesi segnala che la solidità delle prove è bassa: gli studi disponibili sono relativamente pochi, molti non hanno un disegno sperimentale rigoroso, e la scuola primaria è il settore meno studiato.

Tenete a mente questo punto, perché è il più importante del capitolo: **nella scuola primaria l'effetto medio è più piccolo, più variabile e appoggiato su prove più fragili.** Non è un argomento per abolire i compiti. È un argomento per non darli per scontati.

Il problema del tempo

Per anni la ricerca ha misurato i compiti nel modo più ovvio: quanti minuti ci passa uno studente. Sembra sensato, ed è invece una delle principali fonti di confusione.

Gli studi di Ulrich Trautwein e colleghi hanno mostrato un risultato all'apparenza paradossale. All'interno di una stessa classe, gli studenti che dichiarano di passare *più* tempo sui compiti tendono ad avere risultati *peggiori*. Ma tra classi diverse, le classi in cui si assegnano compiti con maggiore regolarità tendono ad andare meglio.

La spiegazione è meno misteriosa di quanto sembri. Il tempo che un singolo bambino impiega non misura il suo impegno: misura un miscuglio di impegno, difficoltà, distrazione e lentezza. Chi ci mette tre ore spesso non è il più diligente della classe, ma quello che fatica di più o che si distrae di più. Quando invece gli stessi ricercatori hanno misurato non il tempo ma l'**impegno** — con quanta serietà lo studente affronta il lavoro assegnato — l'associazione con i risultati è tornata positiva.

Ne segue una conseguenza pratica importante per i genitori:

il tempo passato sui compiti è un pessimo indicatore di quanto un bambino stia imparando. Un pomeriggio lungo non è automaticamente un pomeriggio produttivo, e un compito finito in venti minuti non è automaticamente un compito fatto male.

La quantità

Sulla quantità di compiti, la ricerca disponibile suggerisce una relazione non lineare: crescendo la quantità, i benefici aumentano fino a un certo punto e poi si stabilizzano o si riducono.

Gli studi più precisi su questo aspetto riguardano però gli adolescenti. Un'ampia ricerca condotta su studenti spagnoli di circa quattordici anni ha stimato che, superata una certa soglia quotidiana — attorno all'ora di lavoro — l'aumento del tempo assegnato non portava benefici proporzionati. Lo stesso lavoro segnalava che contava più la **regolarità** dell'assegnazione che la quantità: compiti assegnati con costanza e di dimensioni contenute funzionavano meglio di carichi grandi e irregolari.

Per la scuola primaria le prove sperimentali sono molto più scarse. Uno dei pochi studi che hanno manipolato direttamente la quantità di compiti ha coinvolto oltre quattrocento bambini di seconda elementare, distribuiti in gruppi che per venti giorni hanno ricevuto quantità diverse di esercizi di scrittura e di matematica. I risultati sono istruttivi proprio perché non sono uniformi: si è osservato un effetto immediato della quantità sulle competenze di scrittura, ma non su quelle di matematica; e a distanza di quattro mesi il vantaggio si manteneva soltanto nel gruppo che aveva ricevuto una quantità **moderata** di lavoro sulla scrittura.

Due lezioni da tenere: l'effetto della quantità dipende dalla materia e dal tipo di abilità in gioco; e "di più" non è la stessa cosa

di “meglio”, neppure quando un effetto c’è.

Una regola pratica molto diffusa nel mondo anglosassone suggerisce di non superare circa dieci minuti di lavoro per ogni anno di scuola frequentato: dieci minuti in prima, venti in seconda, e così via. In Italia circola una proposta analoga. Va detto con chiarezza che si tratta di **criteri di buon senso, non di risultati sperimentali**: nessuno studio ha dimostrato che quella sia la soglia ottimale. Servono come promemoria contro gli eccessi, non come misura scientifica.

La qualità

Se c’è un punto su cui le sintesi disponibili convergono con una certa nettezza, è questo: **conta più la qualità del compito della sua quantità.**

Gli elementi che ricorrono nelle ricerche con esiti migliori sono quattro.

Il primo è il collegamento con il lavoro svolto in classe. I compiti che funzionano non sono un’appendice: sono la continuazione naturale di qualcosa che è stato spiegato e provato insieme.

Il secondo è la chiarezza dello scopo. Il bambino dovrebbe sapere perché sta facendo una cosa — «per diventare più veloce», «per non dimenticare», «per prepararci a domani». Uno scopo dichiarato cambia il modo in cui si affronta un esercizio.

Il terzo è il ritorno. Gli studi in cui i compiti venivano ripresi e commentati mostravano effetti maggiori. Un compito che viene raccolto, guardato e restituito con un’indicazione insegna; un compito che nessuno guarda mai è, dal punto di vista dell’apprendimento, quasi inerte.

Il quarto è la fattibilità autonoma. Un compito che il bambino non può in alcun modo affrontare da solo non misura il suo

apprendimento: misura le risorse della sua famiglia.

Le materie

Le differenze tra discipline esistono ma sono meno marcate di quanto si creda: le sintesi disponibili riportano effetti positivi simili in lettura, matematica e scienze. È invece più interessante la differenza tra *tipi di attività*. Consolidare una procedura già spiegata, leggere, memorizzare un lessico, esercitare la scrittura sono attività che si prestano bene al lavoro domestico. Comprendere per la prima volta un concetto nuovo, o affrontare un problema complesso mai incontrato prima, si presta molto meno.

E il coinvolgimento dei genitori?

Qui arriva il risultato che sorprende di più, e che merita di essere raccontato per intero perché è facilissimo fraintenderlo.

Una meta-analisi condotta sui dati internazionali PISA, che ha analizzato centottanta stime provenienti da venticinque Paesi in quattro rilevazioni successive, ha trovato che gli studenti i cui genitori dichiarano di aiutarli **più spesso** con i compiti ottengono risultati **più bassi**. L'effetto è piccolo ma stimato con grande precisione, ed è risultato stabile nel tempo e presente in tutte le aree geografiche, sebbene più marcato in Europa che nei Paesi dell'Asia orientale.

Letto male, questo risultato diventa un titolo di giornale: "aiutare i figli con i compiti fa male". Letto bene, dice due cose diverse.

La prima è che la direzione del rapporto è quasi certamente rovesciata. I genitori aiutano di più i figli che vanno peggio. È la cosa più naturale del mondo: quando un bambino fatica, gli

adulti intervengono. La frequenza dell'aiuto è dunque in buona parte una *conseguenza* della difficoltà, non la sua causa.

La seconda è che, come scrivono gli autori stessi, nell'aiuto conta molto più il *come* che il *quanto*. Studi che hanno separato la quantità dell'aiuto dalla sua qualità hanno trovato risultati opposti a seconda dello stile: un sostegno che lascia spazio al bambino si associa a esiti migliori, un sostegno intrusivo, che si sostituisce o esercita pressione, si associa a esiti peggiori. È una distinzione su cui torneremo a lungo, perché è il cuore di questo libro.

C'è anche un'altra faccia della medaglia. Le ricerche in cui i genitori venivano **formati** su come stare accanto ai figli durante i compiti hanno mostrato risultati positivi, soprattutto nella scuola primaria: più compiti portati a termine, meno conflitti, in alcuni casi risultati migliori. Non è quindi vero che il coinvolgimento familiare sia dannoso in sé. È vero che alcune forme di coinvolgimento aiutano e altre no.

Che cosa non sappiamo

L'onestà richiede di elencare anche i buchi.

Non sappiamo con precisione quale sia la quantità ottimale di compiti per un bambino di sette anni: le prove sperimentali sono pochissime.

Non sappiamo se i compiti nella primaria producano benefici a lungo termine su competenze come l'autonomia o l'organizzazione. È un'ipotesi ragionevole e molto ripetuta, ma le verifiche dirette sono scarse.

Non sappiamo quanto i risultati ottenuti in altri sistemi scolastici siano trasferibili al contesto italiano, che ha caratteristiche proprie — a partire dalla presenza, in molte scuole, di

un tempo pieno che modifica radicalmente il bilancio della giornata.

E non sappiamo, se non in modo indiretto, quale sia l'effetto complessivo dei compiti sul clima familiare, che è una delle preoccupazioni più concrete dei genitori e una delle meno studiate.

In sintesi

Se qualcuno vi chiede che cosa dice la ricerca sui compiti, la risposta onesta è più o meno questa: che nella scuola secondaria l'effetto positivo è ragionevolmente documentato; che nella primaria è più piccolo, più incerto e più dipendente da come il compito è fatto; che il tempo passato a fare i compiti è un cattivo indicatore di apprendimento; che la qualità e il collegamento con la classe contano più della quantità; che oltre una certa soglia il vantaggio si esaurisce; e che il modo in cui gli adulti si affiancano al bambino fa una differenza reale, in meglio o in peggio.

Non è uno slogan. Ma è abbastanza per prendere decisioni migliori.

3

Quando il compito può essere utile

Dopo tanta prudenza, è il momento di essere concreti. Ci sono attività che, svolte a casa, hanno buone probabilità di servire a qualcosa. Non perché lo dica la tradizione, ma perché corrispondono a modi di funzionare dell'apprendimento che conosciamo abbastanza bene.

Esercitare ciò che è già stato capito

È la funzione più classica e la meno controversa. Il bambino ha capito in classe come si esegue una divisione; a casa ne fa alcune. Non sta imparando qualcosa di nuovo: sta rendendo più stabile qualcosa che già sa fare.

Perché serve? Perché capire e saper fare non coincidono. Tra "ho seguito la spiegazione e mi tornava" e "so eseguire la procedura senza esitare" c'è di mezzo la pratica.

C'è però una condizione, e va presa sul serio: l'esercizio funziona **se la comprensione c'è già**. Ripetere venti volte una procedura che non si è capita non la fissa, la deforma. Il bambino consolida un errore. È il motivo per cui, se vostro figlio sbaglia sistematicamente tutti gli esercizi nello stesso modo, la cosa più utile che potete fare non è farlo continuare: è fermarlo.

Consolidare e automatizzare

Alcune competenze devono diventare automatiche, cioè eseguibili senza pensarci. Riconoscere le parole a colpo d'occhio durante la lettura, scrivere in corsivo senza dover ricostruire ogni lettera, sapere che sei per sette fa quarantadue senza contare.

La ragione per cui l'automatizzazione conta è di tipo pratico. La nostra capacità di tenere a mente e manipolare informazioni mentre svolgiamo un compito — quella che gli psicologi chiamano **memoria di lavoro** — è limitata. Se un bambino consuma tutte le sue risorse mentali per decifrare le parole, non gliene resta abbastanza per capire il senso della frase. Se deve ricostruire ogni tabellina, il problema di matematica diventa impossibile non perché sia difficile, ma perché non ha spazio mentale libero.

Automatizzare le basi, quindi, non è nozionismo: è ciò che libera la mente per le operazioni più interessanti.

Due criteri di qualità dell'apprendimento sono particolarmente rilevanti qui, ed è utile che i genitori li conoscano.

Il primo è la **pratica distribuita**: la stessa quantità di esercizio produce risultati migliori se è distribuita nel tempo anziché concentrata. Venti minuti al giorno per quattro giorni valgono più di ottanta minuti la sera prima della verifica. Questo principio è tra i più solidi di tutta la psicologia dell'apprendimento e vale anche per i bambini.

Il secondo è il **recupero attivo**: provare a tirare fuori un'informazione dalla memoria fissa quell'informazione molto più che rileggerla. Rileggere quattro volte la pagina di scienze dà una sensazione rassicurante di padronanza ma lascia poche tracce; chiudere il libro e provare a raccontare che cosa c'era scritto è faticoso e funziona meglio. Anche su questo esistono verifi-

che condotte direttamente con bambini di scuola primaria, in classe, non solo in laboratorio.

Torneremo su entrambi nella Parte IX, quando parleremo di come si impara a studiare.

Recuperare qualcosa rimasto indietro

Un lavoro mirato assegnato a un bambino che ha una lacuna precisa può essere molto efficace, a due condizioni: che sia *effettivamente* mirato, e che sia proporzionato. Un recupero fatto assegnando "il doppio degli esercizi degli altri" non è un recupero: è una punizione mascherata, e di solito produce solo scoraggiamento.

Leggere

Nella scuola primaria la lettura a casa è probabilmente l'attività domestica con il miglior rapporto tra fatica e beneficio. Vale sia la lettura autonoma sia, nei primi anni, la lettura ad alta voce al genitore o del genitore al bambino.

Una precisazione utile, però. Le sintesi sugli interventi di alfabetizzazione familiare suggeriscono che non tutte le modalità sono equivalenti: gli interventi in cui i genitori venivano guidati a lavorare su abilità specifiche risultavano più efficaci del semplice ascoltare il bambino leggere, che a sua volta risultava più efficace della lettura condivisa generica. Questo non significa che leggere insieme una storia sia inutile — ha valore per moltissime ragioni, incluse quelle che non hanno nulla a che fare con la scuola. Significa che, se l'obiettivo è far progredire un bambino che fatica a leggere, un'attività più strutturata rende di più.

Memorizzare con criterio

“Imparare a memoria” ha una cattiva reputazione, in parte meritata. Ma alcune cose vanno semplicemente sapute: i mesi dell’anno, le tabelline, il lessico di una lingua straniera, alcune date.

La differenza tra una memorizzazione utile e una inutile sta nel metodo e nel collegamento. Ripetere meccanicamente una poesia senza capirne una parola produce una prestazione fragile che svanisce in tre giorni. Ripeterla dopo averne capito il senso, distribuendo il lavoro su più giorni e provando ogni volta a recuperare la parte già studiata, produce qualcosa di più stabile — e, cosa non secondaria, richiede meno tempo totale.

Prepararsi a una lezione

È una funzione poco praticata nella primaria italiana, ma esiste: osservare qualcosa, portare un materiale, provare a rispondere a una domanda su cui poi si lavorerà in classe. Ha il vantaggio di dare senso al compito, perché il bambino vede a che cosa è servito il giorno dopo.

Applicare fuori dal quaderno

Misurare gli ingredienti di una ricetta, calcolare quanto resta di un percorso, contare i giorni fino a un evento, osservare le fasi della luna per una settimana. Sono compiti che collegano ciò che si impara a scuola alla vita, e che spesso i bambini fanno volentieri.

Un avvertimento: quando questo tipo di attività diventa un progetto elaborato con materiali particolari e ore di preparazione, si trasforma quasi automaticamente in un compito per adulti. Ne parleremo nel capitolo dedicato al “compito perfetto

fatto dal genitore”.

Imparare a gestirsi

Infine, c’è una funzione che non riguarda i contenuti ma il bambino stesso. Il lavoro a casa è una delle poche occasioni sistematiche in cui un bambino deve, da solo: ricordare che cosa fare, procurarsi il materiale, decidere quando cominciare, capire una consegna scritta, accorgersi di essere in difficoltà, chiedere aiuto in modo comprensibile, verificare di aver finito.

Sono competenze reali e trasferibili, e nessuna di esse si sviluppa se un adulto le esercita al posto del bambino. Un genitore che ogni sera controlla il diario, prepara la cartella e detta le risposte sta togliendo al figlio, con le migliori intenzioni, l’unica palestra disponibile.

Va detto con onestà che questa funzione è al tempo stesso la più citata e la meno documentata: che i compiti sviluppino l’autonomia è un’ipotesi ragionevole, non un risultato dimostrato. Ma la logica è difficile da contestare: un’abilità che non viene mai esercitata difficilmente si sviluppa.

Un criterio unico

Volendo riassumere tutto in una domanda sola, da usare guardando il quaderno di vostro figlio:

Che cosa dovrebbe imparare, il bambino, facendo questa cosa?

Se la risposta esiste — “diventare più veloce”, “non dimenticare quello che ha fatto lunedì”, “provare da solo quello che abbiamo fatto insieme”, “prepararsi a domani”, “imparare a organizzarsi” — il compito ha probabilmente un senso.

Se la risposta è “perché è stato assegnato”, non è una risposta.

4

Quando invece il compito serve poco

Questo capitolo è il rovescio del precedente, e richiede un po' di coraggio. Perché significa dire che alcuni compiti, così come sono formulati, non servono granché — e che questo può succedere anche quando li ha assegnati un insegnante competente e in buona fede.

Va detto subito, per evitare fraintendimenti: riconoscere che una consegna è mal costruita non equivale ad autorizzare un bambino a non farla, e non trasforma il genitore in un valutatore della didattica. Il capitolo 36 affronterà proprio la domanda di che cosa fare quando non si condividono i compiti assegnati. Qui ci limitiamo a descrivere.

La ripetizione senza scopo

Trenta operazioni tutte identiche. Due pagine di aste. La stessa regola applicata cinquanta volte quando è chiaro dopo dieci che il bambino l'ha capita.

L'esercizio ripetuto ha senso finché produce un cambiamento. Oltre quella soglia, l'unica cosa che il bambino esercita è la resistenza alla noia. E c'è un costo nascosto: la ripetizione eccessiva insegna implicitamente che la scuola consiste nel fare, non nel capire. È esattamente il messaggio opposto a quello che si vorrebbe trasmettere.

Un caso particolare, molto frequente: la ricopiatura. Ricopiare una regola già scritta sul libro, ricopiare in bella una pagina già svolta, ricopiare le parole sbagliate dieci volte ciascuna. La ricopiatura ha un'efficacia limitata perché può essere eseguita con l'attenzione quasi spenta. Nel caso specifico dell'ortografia, riscrivere dieci volte una parola sbagliata funziona meno di quanto si creda, perché non richiede alcun recupero attivo: il bambino sta copiando, non ricordando.

La quantità sproporzionata

Un carico è sproporzionato quando richiede a un bambino un tempo che non è compatibile con il resto della sua giornata: il tempo scuola che ha già fatto, il bisogno di muoversi, il sonno, i pasti, la vita familiare.

Non esiste una soglia universale, e il capitolo 5 spiega perché. Ma esiste un segnale abbastanza affidabile: se **la maggior parte** dei bambini di una classe impiega sistematicamente molto più tempo di quello previsto, il problema non è dei bambini.

Quando invece è un solo bambino a metterci molto più degli altri, la spiegazione è quasi sempre un'altra, e il capitolo 27 la esplora.

Ciò che non è stato capito

È il caso più comune e il più dannoso. Il compito riguarda qualcosa che il bambino non ha capito in classe.

Da quel momento il pomeriggio prende una piega prevedibile: il bambino non riesce, l'adulto interviene, l'adulto spiega (spesso con un metodo diverso da quello scolastico), il bambino si confonde, l'esercizio viene completato in qualche modo, il quaderno arriva a scuola con un aspetto accettabile e l'inse-

gnante non viene mai a sapere che quella spiegazione non ha funzionato.

L'informazione più preziosa dell'intera vicenda — «questo bambino non ha capito» — è andata perduta. Ed è andata perduta proprio a causa dell'aiuto.

Ciò che è scollegato dal lavoro fatto

Compiti su argomenti non ancora affrontati, o affrontati mesi prima e mai più ripresi, o presi da un libro diverso da quello usato in classe. Il bambino si trova davanti una consegna che non riconosce, e il pomeriggio diventa un'operazione di decifrazione.

Attenzione a non confondere questo caso con un altro, che è invece legittimo e utile: l'esercizio su un argomento affrontato tempo prima, assegnato deliberatamente per riattivarlo. Quella è pratica distribuita, ed è una buona pratica. La differenza sta nel fatto che sia intenzionale e riconoscibile.

Ciò che è troppo facile

Un compito che un bambino esegue senza alcuno sforzo non gli insegna nulla di nuovo. Può avere una funzione — mantenere una routine, dare una sensazione di riuscita a un bambino che ne ha bisogno — ma è un'occasione mancata.

Anche qui, però, prudenza: un compito facile per vostro figlio può non esserlo per metà della classe. L'insegnante lavora su venti bambini, non su uno. La sproporzione, in un senso o nell'altro, si valuta guardando l'insieme.

Ciò che è impossibile senza un adulto

Ricerche su internet, cartelloni, plastici, elaborati che richiedono materiali particolari, presentazioni digitali. Sono attività che possono avere valore in classe, dove l'insegnante organizza il lavoro. Assegnate a casa, cambiano natura.

Prima di tutto perché diventano compiti per la famiglia: pochi bambini di otto anni sanno costruire da soli un cartellone, e nessuno di sette sa fare una ricerca su internet in modo sensato. E poi perché sono lo strumento più efficiente che esista per trasformare le disuguaglianze familiari in differenze visibili. Il cartellone del bambino il cui padre lavora nella grafica sarà bellissimo. Quello del bambino la cui famiglia non ha una stampante, no. Il bambino della seconda famiglia imparerà qualcosa quel giorno, ma non riguarderà l'argomento del cartellone.

Ciò che viene assegnato meccanicamente

"Da pagina 42 a pagina 45" senza aver guardato che cosa ci sia in quelle pagine. Compiti fotocopiati sempre uguali di anno in anno. Assegnazioni fatte di corsa negli ultimi trenta secondi di lezione, quando la campanella è già suonata e metà classe è in piedi.

Quest'ultimo caso merita una nota, perché è più importante di quanto sembri: se la consegna viene data in fretta e furia, molti bambini della scuola primaria non riusciranno né a trascriverla correttamente né a capirla. Il pomeriggio comincerà quindi con un problema di decifrazione anziché con un problema di apprendimento. Non a caso, la nota ministeriale del 28 aprile 2025 dedicata all'assegnazione di verifiche e compiti raccomanda proprio di rendere l'assegnazione parte integrante della lezione, e di non affidarla a comunicazioni improvvisate serali

sul registro elettronico.

L'assenza di ritorno

È forse il difetto più sottovalutato. Compiti che nessuno guarda mai.

Se un bambino lavora quaranta minuti e quel lavoro non produce alcuna conseguenza — nessun commento, nessuna correzione, nessuna ripresa in classe — l'attività perde gran parte del suo valore formativo e tutto il suo valore motivazionale. Il bambino impara la lezione implicita: quello che conta è che risulti fatto.

È esattamente il meccanismo che genera la strategia difensiva più diffusa tra gli alunni della scuola primaria, e cioè riempire lo spazio in qualunque modo pur di avere qualcosa da mostrare.

Due cose che questo capitolo non dice

Non dice che i compiti che rientrano in queste categorie vadano ignorati. Un bambino che scopre che i compiti si fanno solo quando il genitore li approva ha imparato qualcosa di problematico sul rapporto tra famiglia e scuola.

E non dice che gli insegnanti che assegnano in questo modo siano cattivi insegnanti. Un insegnante di scuola primaria lavora con classi numerose, programmi ampi, tempi stretti, spesso su più materie. Assegnare compiti ben progettati per venti bambini diversi, ogni giorno, e poi correggerli tutti con un ritorno individuale, è un lavoro enorme. Capita a tutti di assegnare qualcosa di frettoloso.

Il punto è un altro: se un genitore capisce quando un compito è ben costruito e quando no, smette di misurare il valore

della scuola in pagine e comincia a guardare a che cosa serve quello che il figlio sta facendo. E, quando serve, può portare la questione agli insegnanti in modo utile invece che polemico. Il capitolo 36 spiega come.

5

Quanto è troppo?

È la domanda che ogni genitore vorrebbe vedere risolta con un numero. Purtroppo il numero non esiste, e chi lo fornisce con sicurezza sta semplificando.

Questo non significa che non si possa dire nulla. Significa che bisogna ragionare su un insieme di fattori invece che su una soglia unica.

Perché non esiste una quantità universale

Prendiamo due bambini della stessa classe.

Elisa ha nove anni, frequenta la quarta e fa un tempo scuola di quaranta ore settimanali; esce alle sedici e trenta, ha danza il lunedì e il mercoledì, nuoto il venerdì. Per lei un compito da trentacinque minuti il mercoledì sera è un problema serio.

Il suo compagno di banco esce alla stessa ora ma non ha impegni pomeridiani e a casa ha un fratello maggiore che studia accanto a lui. Gli stessi trentacinque minuti, per lui, sono una parentesi.

Lo stesso compito, la stessa classe, due carichi reali completamente diversi. E non abbiamo ancora considerato che i due bambini potrebbero impiegare tempi molto diversi per svolgerlo.

Ecco i fattori che rendono impossibile una soglia unica.

L'età e la classe. Un bambino di sei anni ha una capacità di concentrazione sostenuta molto inferiore a quella di un bambino di dieci. Non è una questione di volontà.

Il tempo scuola. Le scuole primarie italiane hanno organizzazioni orarie molto diverse, dalle ventiquattro alle quaranta ore settimanali. Un bambino che sta a scuola fino alle sedici e trenta ha già lavorato molto più a lungo di uno che esce alle dodici e trenta. È ragionevole che ci sia una differenza anche nel lavoro domestico.

Le caratteristiche individuali. Alcuni bambini scrivono lentamente, altri velocemente. Alcuni hanno bisogno di rileggere tre volte una consegna. Alcuni si distraggono con facilità. Nessuna di queste caratteristiche è un difetto morale.

Il tipo di attività. Venti minuti di lettura non pesano come venti minuti di problemi di matematica. Le attività che richiedono uno sforzo cognitivo elevato e continuo stancano molto più di quelle che si possono affrontare con un'attenzione più rilassata.

Il resto della giornata. Un bambino che ha logopedia il martedì, che si sposta in autobus per quaranta minuti, che ha un fratello piccolo che dorme nella stessa stanza, che ha avuto la febbre fino a ieri, non è nella stessa condizione di un bambino che alle sedici e quarantacinque è già a casa con il pomeriggio libero.

Un modo diverso di porre la domanda

Poiché la domanda "quanti minuti?" non ha risposta, conviene sostituirla con quattro domande a cui una famiglia può rispondere.

Il carico è sostenibile in una settimana tipo? Non nella settima-

na peggiore, e non in quella migliore: in una settimana normale. Se in una settimana normale i compiti entrano a fatica ma entrano, il carico è probabilmente accettabile. Se in una settimana normale non entrano, c'è un problema di dimensione — del carico, dell'organizzazione, o di entrambi.

Rimane tempo per il resto? Il resto significa: muoversi, giocare senza uno scopo, stare con la famiglia, annoiarsi un po', dormire abbastanza. Su quest'ultimo punto esistono indicazioni chiare: le raccomandazioni dell'American Academy of Sleep Medicine, condivise dai pediatri, indicano per i bambini dai sei ai dodici anni un fabbisogno di nove-dodici ore di sonno per notte. Un compito che sistematicamente porta un bambino a dormire meno di così sta costando più di quanto rende.

Il bambino riesce a lavorare in modo dignitoso? Non perfetto: dignitoso. Se ogni pomeriggio finisce con un bambino che piange o che scrive a caso pur di finire, la quantità è oltre la sua portata attuale, indipendentemente da quanti minuti siano passati.

È una situazione di questa settimana o è così da mesi? La differenza è decisiva. Una settimana pesante prima di una verifica è normale. Tre mesi consecutivi di pomeriggi impossibili sono un'altra cosa. Il capitolo 30 spiega come raccogliere informazioni per distinguere i due casi, e l'Appendice G propone uno strumento semplice per farlo.

Il gioco, il riposo, lo sport, il sonno

Su questo punto il libro prende una posizione netta, e conviene esplicitarla.

Il gioco non è il tempo che avanza. È un'attività centrale nello sviluppo di un bambino: attraverso il gioco si costruiscono linguaggio, capacità di negoziare, controllo degli impulsi, im-

maginazione, competenze sociali. Un bambino che non gioca mai non sta guadagnando tempo per la scuola: sta perdendo un'altra forma di apprendimento.

Il movimento e lo sport hanno effetti documentati sulla salute fisica, sul benessere psicologico e, in modo meno diretto ma reale, sulla capacità di concentrarsi.

Il riposo — inteso anche come tempo vuoto, senza attività organizzate — non è pigrizia. È lo spazio in cui un bambino elabora la giornata, si annoia, inventa qualcosa da fare. La noia ha una cattiva reputazione immeritata.

Il sonno è la condizione di base di tutto il resto. Un bambino che dorme poco impara peggio, ricorda peggio, si controlla peggio, si arrabbia più facilmente. Non c'è compito che valga un'ora di sonno sottratta con regolarità.

E però — questo è il punto che troppi discorsi saltano — nessuna di queste cose è in guerra con la scuola.

Un pomeriggio ben organizzato contiene di norma tutto: una mezz'ora di lavoro, il movimento, il gioco, la cena, il sonno. Il conflitto nasce quando il carico è sproporzionato, oppure quando l'organizzazione è così caotica che i compiti finiscono sempre alle ventuno. Nel primo caso il problema va posto alla scuola. Nel secondo, si può lavorare in famiglia, e la Parte V è dedicata proprio a questo.

Presentare i compiti e l'infanzia come nemici naturali è una semplificazione che non aiuta nessuno. Nella maggior parte delle situazioni reali non si tratta di scegliere tra la scuola e il gioco: si tratta di far stare entrambi dentro una giornata che ha ventiquattro ore.

Una nota sul contesto italiano

Molti genitori si chiedono se esista una norma che stabilisca quanti compiti si possano assegnare. La risposta breve è no.

Non esiste nell'ordinamento italiano un limite quantitativo obbligatorio ai compiti nella scuola primaria. L'assegnazione rientra nell'autonomia professionale dei docenti e nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, riconosciuta dal regolamento sull'autonomia scolastica del 1999. Le singole scuole possono adottare, e talvolta adottano, criteri interni: delibere del collegio dei docenti, indicazioni contenute nel Piano triennale dell'offerta formativa, regolamenti d'istituto. Questi documenti sono pubblici e consultabili sul sito della scuola.

Esistono poi indicazioni di livello ministeriale che non stabiliscono limiti numerici ma orientano le pratiche. Una circolare del 1969, ancora spesso citata, invita a non assegnare compiti per il giorno successivo a quello festivo. Più di recente, una nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito dell'aprile 2025 ha richiamato le scuole alla necessità di coordinare l'assegnazione di verifiche e compiti, di evitare sovraccarichi, di non assegnare lavoro all'ultimo momento tramite il registro elettronico in orario serale e di favorire l'annotazione dei compiti sul diario personale dell'alunno, proprio per sostenerne l'autonomia. Si tratta di un atto di indirizzo, non di una norma vincolante che imponga tetti orari.

Anche le proposte che circolano in rete, come quella dei dieci minuti in prima, venti in seconda e terza, trenta in quarta e quinta, non sono norme: sono suggerimenti pratici, utili come promemoria ma privi di valore prescrittivo e di fondamento sperimentale specifico.

La conseguenza pratica è che, se ritenete il carico eccessivo, non state contestando una violazione di legge. State ponen-

do una questione educativa e organizzativa, e va posta come tale: con dati, in dialogo, alle persone giuste. Il capitolo 30 e l'Appendice H spiegano come.

Parte II

Il compito come apprendimento

6

Fare non significa imparare

C'è un momento, in molte case, in cui il pomeriggio si chiude con una frase: «Fatto.» Il quaderno viene richiuso, l'astuccio finisce nella cartella, il bambino corre via. Dal punto di vista organizzativo, la giornata è andata bene.

Dal punto di vista dell'apprendimento, non lo sappiamo ancora.

Perché "fatto" e "imparato" sono due cose diverse, e la distanza tra le due è il tema di questo capitolo.

Cinque cose che chiamiamo con lo stesso nome

Quando diciamo che un bambino "ha fatto i compiti", possiamo intendere fenomeni molto diversi.

Completare. Tutti gli spazi sono pieni. È l'unico dato visibile a colpo d'occhio, ed è anche il meno informativo. Uno spazio si può riempire copiando, indovinando, ripetendo il modello precedente senza capirlo, o scrivendo qualsiasi cosa pur di finire.

Capire. Il bambino sa perché si fa così. Non ha soltanto eseguito: ha una rappresentazione di che cosa stava succedendo. È verificabile, ma non guardando il quaderno: bisogna chiedere.

Esercitarsi. Il bambino ha ripetuto un'operazione che già sapeva fare, diventando un po' più veloce o più sicuro. È il senso

stretto della parola “esercizio”, e non richiede necessariamente una comprensione profonda: si può diventare più veloci nelle addizioni senza fare progressi sul concetto di addizione.

Ricordare. L’informazione è disponibile anche domani, anche tra una settimana, anche senza il libro davanti. È la dimensione più trascurata: molte cose “sapute” il lunedì sono sparite il giovedì, e nessuno se ne accorge finché non arriva una verifica.

Applicare. Il bambino riesce a usare quello che sa in una situazione un po’ diversa da quella in cui l’ha imparato. È la forma più esigente e quella che conta di più nel lungo periodo, ed è anche la più rara: moltissimi bambini sanno eseguire una procedura ma non riconoscono quando serve.

Un quaderno pieno certifica il primo punto. Sugli altri quattro non dice quasi niente.

L’illusione della fluidità

C’è un fenomeno psicologico che vale la pena conoscere, perché spiega molti equivoci.

Quando rileggiamo un testo per la terza volta, ci scorre facile. Quella facilità viene interpretata dal cervello come “lo so”. È un’illusione: la scorrevolezza deriva dalla familiarità con il testo, non dalla padronanza del contenuto. È il motivo per cui uno studente può rileggere quattro volte una pagina, sentirsi tranquillo e poi non ricordare nulla il giorno dopo.

Lo stesso accade con gli esercizi. Fare venti operazioni tutte dello stesso tipo, una dietro l’altra, dà una sensazione crescente di padronanza. Ma dopo le prime tre il bambino non sta più risolvendo un problema: sta ripetendo un gesto. Quando le stesse operazioni compaiono mescolate ad altre, la prestazione crolla.

Da qui una conseguenza pratica per i genitori: **la fluidità con**

cui vostro figlio riempie una pagina non è un indicatore affidabile di quanto abbia capito. Né in positivo né in negativo.

Come si capisce se ha capito

Non serve un test. Servono domande, poche e ben fatte, poste con curiosità e non con tono da interrogazione.

«Spiegami come hai fatto questo.» Se il bambino riesce a raccontare il procedimento con parole sue, quasi certamente ha capito. Se dice «non lo so, ho fatto così», è un'informazione utile.

«Perché qui hai messo questo e lì quest'altro?» Chiedere una ragione, non una risposta.

«Se ti chiedessero la stessa cosa con numeri diversi, sapresti farlo?» È il modo più semplice per distinguere l'esecuzione dall'applicazione.

«Che cosa ti sembra più difficile di questa pagina?» I bambini spesso lo sanno benissimo, ma nessuno glielo chiede mai.

Attenzione a un rischio. Queste domande sono utili se sono occasionali e curiose. Se diventano un controllo quotidiano su ogni esercizio, si trasformano in un secondo turno scolastico e producono l'effetto opposto: il bambino impara che dopo i compiti c'è l'interrogazione, e comincia a nascondere le difficoltà per abbreviare la serata.

Una volta ogni tanto, su una cosa sola, basta e avanza.

Il caso di Samir

Samir ha dieci anni e frequenta la quinta. In classe partecipa, interviene, spiega bene a voce: se l'insegnante gli chiede come

ha ragionato su un problema, lo racconta in modo ordinato e spesso corretto. Sul quaderno, però, i suoi testi sono brevi, con frasi interrotte, ortografia incerta e una calligrafia che si sfalda dopo mezza pagina.

I suoi genitori, guardando i quaderni, hanno a lungo pensato che non capisse. È il contrario: Samir capisce, ma il canale scritto gli costa moltissimo. Ogni frase gli richiede tante risorse mentali — come scrivere le parole, come tenere la penna, dove va l'accento — che gliene restano poche per il contenuto.

Questo esempio serve a illustrare due cose. La prima è che il quaderno è una finestra parziale: fotografa una prestazione, non un apprendimento. La seconda è che quando c'è uno scarto sistematico e persistente tra ciò che un bambino sa fare oralmente e ciò che produce per iscritto, è un'informazione che vale la pena condividere con gli insegnanti. Non per trarne conclusioni da soli — non è compito né dei genitori né di questo libro — ma perché è il tipo di osservazione che aiuta chi di dovere a capire.

Che cosa cambia, in pratica

Se accettiamo che "fatto" non significa "imparato", cambiano alcune cose nel pomeriggio.

Cambia la domanda finale. Non più «hai finito?» ma, ogni tanto, «com'è andata?». Che è una domanda diversa e a cui i bambini rispondono più volentieri.

Cambia il modo di guardare gli errori. Un esercizio sbagliato non è un fallimento della serata: è l'unica informazione onesta che avete.

E cambia il criterio con cui giudicate una giornata riuscita. Non "ha fatto tutto", ma "ha lavorato davvero su qualcosa".

7

L’errore è un’informazione

Immaginate di guidare con un navigatore che, per non farvi sentire in colpa, vi dice sempre che state andando bene. Arrivereste altrove.

L’errore, nell’apprendimento, ha esattamente la funzione del segnale che dice “hai svoltato dove non dovevi”. Non è piacevole, ma è l’unico modo per correggere la rotta.

Che cosa dice un errore

Non tutti gli errori dicono la stessa cosa, e imparare a distinguerli è una delle competenze più utili che un genitore possa acquisire.

L’errore di distrazione. Il bambino sa fare la cosa, ma ha copiato male un numero, ha saltato una riga, ha letto “più” dove c’era “meno”. Si riconosce perché è isolato e perché, se glielo si fa notare senza dire dov’è, il bambino lo trova da solo in pochi secondi.

L’errore di esecuzione. Il bambino conosce il procedimento ma inciampa in un passaggio: dimentica il riporto, sbaglia l’incolonnamento. Si riconosce perché si ripete sempre nello stesso punto.

L’errore concettuale. Il bambino ha capito male qualcosa di più profondo. Applica una regola dove non va applicata, oppure ha costruito una versione personale della regola che funzio-

na in alcuni casi e non in altri. È il più interessante e il più difficile da vedere, perché produce risposte che sembrano casuali e invece hanno una logica.

L'errore da mancanza di conoscenza. Il bambino semplicemente non sa la cosa. Non l'ha studiata, o non c'era quel giorno, o l'ha dimenticata.

L'errore da sovraccarico. Il bambino saprebbe fare tutto, ma il compito richiede troppe cose insieme e qualcosa cade. È tipico dei problemi di matematica complessi e dei testi lunghi.

Perché è utile distinguerli? Perché richiedono risposte diverse. Un errore di distrazione ha bisogno di un metodo di controllo. Un errore concettuale ha bisogno di una spiegazione — e quasi sempre di una spiegazione a scuola, non a casa. Un errore da sovraccarico ha bisogno che il lavoro venga spezzato in pezzi più piccoli.

Che cosa succede quando l'errore viene cancellato

Torniamo a Luca, otto anni, terza primaria. Suo padre lo segue tutti i pomeriggi, con dedizione. Si siede accanto a lui, controlla ogni esercizio appena finito, e quando trova uno sbaglio lo segnala subito: «Questa è sbagliata, rifalla.» A volte, per non allungare, dice direttamente dove sta l'errore. Alla fine il quaderno è corretto.

Vediamo che cosa accade lungo la catena.

Luca non impara a controllare, perché il controllo lo fa qualcun altro, e lo fa meglio e più in fretta di lui. A nove anni non avrà nessuna strategia di verifica, perché non ne ha mai avuto bisogno.

Luca non incontra mai le conseguenze del proprio errore. Non prova mai la sensazione — spiacevole ma formativa — di sco-

prire da solo di aver sbagliato e di rimettere le cose a posto.

L'insegnante di Luca vede quaderni impeccabili. Legittimamente conclude che l'argomento sia stato assorbito e va avanti. Le difficoltà di Luca emergono solo nelle verifiche in classe, dove nessuno può correggere, e a quel punto sembrano inspiegabili: "a casa fa tutto giusto e in classe sbaglia". Padre e insegnante si guardano perplessi, e nessuno dei due ha in mano l'informazione che servirebbe.

Luca, infine, costruisce un'idea di sé. L'idea è: da solo non ce la faccio. Nessuno gliel'ha mai detta, ma un bambino intelligente la ricava benissimo dal fatto che ogni suo lavoro debba passare per la revisione di un adulto prima di essere accettabile.

Nessuno di questi effetti è colpa del padre di Luca, che sta facendo quello che gli sembra giusto e che nessuno gli ha mai insegnato a fare diversamente. Ma sono effetti reali.

L'estremo opposto è altrettanto sbagliato

Detto questo, guai a trasformare "l'errore è un'informazione" in "non bisogna mai aiutare".

Un bambino di sette anni lasciato solo davanti a un esercizio che non capisce non sta sviluppando autonomia: sta accumulando frustrazione. Se la scena si ripete, imparerà che i compiti sono un luogo in cui si prova un senso di impotenza, e comincerà a evitarli. Quello che si stava cercando di costruire — indipendenza, fiducia, senso di competenza — si ottiene esattamente al contrario.

L'idea che si debba lasciare il bambino "libero di sbagliare" senza mai intervenire è una caricatura, e per giunta una caricatura comoda: giustifica l'assenza.

I livelli di intervento

La domanda giusta non è “aiuto o non aiuto?”, ma “quanto poco basta?”. Esiste una scala, e conviene percorrerla dal basso.

Livello 0. Attesa. Il bambino sembra fermo. Prima di intervenire, aspettate. Molti adulti intervengono dopo cinque secondi, che è meno del tempo che serve a un bambino di otto anni per organizzare un pensiero. Trenta secondi di silenzio sono spesso la forma di aiuto più efficace.

Livello 1. Presenza. «Sono qui.» A volte basta sedersi nella stessa stanza. Il bambino non ha bisogno di contenuto: ha bisogno di sapere di non essere solo.

Livello 2. Rilettura. «Rileggi la consegna ad alta voce.» Una quota sorprendente dei blocchi si scioglie qui. I bambini della primaria leggono le consegne di corsa, e spesso il problema non è l’esercizio: è che non hanno capito che cosa viene chiesto.

Livello 3. Domanda generica. «Da dove potresti cominciare?» «Che cosa ti sta chiedendo?» «Hai già fatto qualcosa di simile?» Sono domande che non contengono contenuto: restituiscono al bambino il controllo del problema.

Livello 4. Indizio. «Guarda l’esempio in alto.» «Ti ricordi che cosa avevate fatto in classe con le decine?» Qui state dando un’informazione, ma piccola e orientativa.

Livello 5. Passo condiviso. Fate insieme un pezzo — non tutto l’esercizio: il primo passaggio — e poi vi ritirate. «Il primo lo facciamo insieme, il secondo lo provi tu.»

Livello 6. Spiegazione. Spiegate. Succede, e non è una tragedia. Ma conviene sapere che state facendo una cosa delicata: se il vostro modo è diverso da quello dell’insegnante, rischiate

di aggiungere confusione. Meglio spiegare poco e comunicare all'insegnante che quel punto non era chiaro.

Livello 7. Stop. Il bambino non ce la fa. È stanco, è in difficoltà, è tardi. Si chiude, si scrive una nota all'insegnante, si va avanti. Il capitolo 28 e l'Appendice F spiegano quando questo livello è la scelta giusta — che è più spesso di quanto i genitori credano.

Il principio generale: **salite di un livello alla volta, e fermatevi appena il bambino riparte.** L'errore più comune non è aiutare troppo poco: è saltare direttamente dal livello 0 al livello 6.

E gli errori che restano?

Domanda concreta e ricorrente: se dopo tutto questo un esercizio resta sbagliato, glielo faccio correggere o lo mando a scuola così?

Non esiste una risposta unica, ma esistono criteri.

Se l'errore è di distrazione ed è isolato, ha senso segnalare che c'è qualcosa da rivedere — senza dire dove — e lasciare che lo trovi. È un ottimo esercizio di controllo.

Se l'errore è concettuale e riguarda l'intera pagina, la cosa più utile è **lasciarlo** e scrivere una riga all'insegnante. Quella pagina sbagliata è, in quel momento, il documento più prezioso della classe: dice esattamente dove si è rotto qualcosa.

Se l'errore è di esecuzione e il bambino, avvisato, lo trova e lo corregge in trenta secondi, va benissimo così.

Se il bambino è stanco e correggere significherebbe altri venti minuti di tensione, si lascia. Un esercizio sbagliato costa molto meno di una serata rovinata.

Quello che conviene evitare, in tutti i casi, è la correzione silenziosa: cancellare, riscrivere, sistemare senza che il bambino sappia che cosa è stato cambiato e perché. È la forma di aiuto che produce meno apprendimento in assoluto.

Una nota sul clima

Tutto quanto sopra funziona solo dentro un clima in cui sbagliare non è un dramma.

Se ogni errore produce un sospiro, un'alzata di sopracciglia, un «ma come, ancora?», il bambino imparerà una cosa sola: che gli errori vanno nascosti. E li nasconderà, con grande abilità, per anni.

Questo non significa che si debba festeggiare ogni sbaglio con entusiasmo artificiale — i bambini riconoscono la finzione a distanza. Significa trattare l'errore per quello che è: una cosa normale, frequente, informativa. «Ah, qui ti sei perso. Vediamo dove.» È un tono, più che una tecnica.

8

Il compito perfetto fatto dal genitore

Esiste un genere letterario domestico che nessuno ha mai catalogato: la ricerca sugli antichi Egizi scritta da un adulto di quarantadue anni, con lessico da laurea triennale, sotto il nome di un bambino di nove.

Questo capitolo parla di un fenomeno diffusissimo e di cui si parla poco, perché nessuno ne va fiero. Va detto subito che non è un capitolo accusatorio: quasi tutti i genitori, prima o poi, ci finiscono dentro. La differenza sta nel farlo una volta o farlo sistematicamente.

Le forme della sostituzione

La sostituzione ha molte gradazioni, e le prime sono quasi invisibili.

Suggerire la risposta. Il bambino esita, l'adulto anticipa. Spesso non per fretta ma per un impulso quasi fisico: vedere il proprio figlio bloccato è sgradevole.

Dettare. «Scrivi: la cellula è l'unità fondamentale…» Il bambino scrive. La sua mano lavora, la sua testa no.

Riscrivere. L'adulto rifà in bella copia perché "così è più leggibile", o cancella e riscrive una riga storta.

Correggere tutto. Ogni errore intercettato e sistemato prima che il quaderno chiuda.

Produrre materiali. Cartelloni tagliati e incollati dall'adulto, titoli scritti a mano dall'adulto perché vengano dritti, disegni rifiniti dall'adulto.

Fare la ricerca. L'adulto cerca, seleziona, riassume. Il bambino, nel migliore dei casi, ricopia.

Risolvere i problemi. L'adulto imposta il ragionamento, il bambino esegue i calcoli.

Produrre l'elaborato. Il testo, la presentazione, il compito delle vacanze: fatto sostanzialmente dall'adulto.

Con l'arrivo degli assistenti basati su intelligenza artificiale è comparsa una variante nuova e particolarmente efficiente, che merita un capitolo a parte: il capitolo 45.

Perché succede

Le ragioni sono comprensibili, e vale la pena nominarle perché riconoscerle è metà del lavoro.

Non sopportare di vederlo in difficoltà. È la ragione più profonda e la meno razionale. Un genitore è programmato per ridurre la sofferenza del proprio figlio, e la frustrazione davanti a un esercizio è una forma di sofferenza. Intervenire dà sollievo — all'adulto, prima ancora che al bambino.

La fretta. Sono le diciannove e trenta, la cena non è pronta, il bambino è al terzo esercizio su otto. Fare al posto suo fa risparmiare quaranta minuti. È una scelta razionale nel breve periodo.

Il senso di essere valutati. Molti genitori vivono il quaderno del figlio come una vetrina della propria adeguatezza. Un lavoro sciatto sembra dire qualcosa su di loro. Questa sensazio-

ne è quasi sempre infondata — gli insegnanti di scuola primaria hanno una notevole capacità di riconoscere il lavoro di un bambino da quello di un adulto — ma è potentissima.

Il confronto. Se sul gruppo della classe compaiono le foto dei cartelloni degli altri, e sono tutti perfetti, mandare a scuola un cartellone fatto davvero da un bambino di otto anni richiede una certa dose di coraggio sociale.

Il desiderio di proteggerlo da un giudizio. «Se lo mando così, l'insegnante gli mette una nota.» A volte è vero. Ne parliamo tra poco.

Non sapere che cosa fare d'altro. Questa è forse la ragione più frequente e la più risolvibile, ed è il motivo per cui esistono i capitoli 11 e 12.

Che cosa succede al bambino

Vale la pena elencare le conseguenze con precisione, senza drammatizzare.

L'autonomia non si sviluppa. È quasi tautologico: un'abilità che non viene esercitata non cresce. Un bambino che non ha mai dovuto capire da solo una consegna, a undici anni non saprà farlo. E in prima media nessuno gli terrà la mano.

L'autovalutazione non si costruisce. Sapere se il proprio lavoro è buono o no è una competenza che si impara facendo previsioni e verificandole. Se il giudizio arriva sempre da fuori, il bambino non sviluppa alcun criterio interno.

Il ritorno dell'insegnante diventa inutilizzabile. L'insegnante corregge un lavoro che non è del bambino. Ogni informazione che restituisce è basata su un dato falso. È come misurare la febbre a una persona diversa da quella malata.

La percezione di competenza si abbassa. Questo è il punto meno intuitivo e il più importante. Si potrebbe pensare che un quaderno perfetto faccia sentire bene un bambino. Accade il contrario. Il bambino sa benissimo che quel lavoro non è suo. La conclusione che ne trae — «da solo non sarei capace» — è più forte di qualunque complimento riceva.

Le ricerche sul sostegno all'autonomia vanno in questa direzione: quando i genitori offrono struttura e disponibilità ma lasciano al figlio il controllo del proprio lavoro, si osservano associazioni positive con la motivazione, il senso di competenza e il benessere psicologico. Quando invece il coinvolgimento assume forme intrusive o di controllo, le associazioni si invertono.

Il carico si sposta sulla famiglia. Ultima conseguenza, meno nobile ma reale: la sostituzione è faticosa. I pomeriggi si allungano, le serate si irrigidiscono, i conflitti aumentano. Molti genitori esausti non si rendono conto che una parte della loro stanchezza deriva dall'aver assunto un lavoro che non era loro.

«Ma se lo mando così, prende una nota»

È l'obiezione più seria, perché a volte è fondata. Esistono insegnanti che sanzionano il compito incompleto o sbagliato con severità, e nessun genitore vuole esporre il proprio figlio a un'umiliazione.

Alcune considerazioni.

Primo: un compito incompleto **accompagnato da una comunicazione** è una cosa diversa da un compito incompleto e basta. Una riga sul diario — «Marco ha provato per venti minuti ma non è riuscito a procedere oltre il numero 3» — cambia completamente la natura dell'episodio. Non è una giustificazione: è un'informazione, ed è esattamente ciò di cui l'insegnante

ha bisogno.

Secondo: se in una classe il compito sbagliato viene punito in modo tale da rendere razionale barare, il problema è di sistema, e va posto. Non dal bambino, e non con un post polemico: dagli adulti, in un colloquio.

Terzo: succede spesso che il timore sia più grande della realtà. Vale la pena provare a mandare un compito imperfetto e osservare che cosa accade davvero. Nella grande maggioranza dei casi non accade nulla di grave, e il bambino scopre una cosa importante: che si può sopravvivere a un lavoro non perfetto.

Uscirne senza drammi

Se vi riconoscete in questo capitolo, non serve una rivoluzione. Serve una riduzione graduale.

Scegliete un solo punto da cui ritirarvi. Per esempio: da oggi non correggo più durante, ma solo alla fine, e solo dicendo "in questa riga c'è qualcosa da rivedere". Oppure: da oggi la bella copia la fa lui, anche se viene storta.

Dite al bambino che cosa state facendo e perché, in modo semplice: «Ho capito che ti aiuto troppo e così non impari a fartela da solo. Proviamo a cambiare: io resto qui, ma provi tu per primo.» I bambini accettano questo tipo di discorso molto meglio di quanto ci si aspetti — a patto che la parte «io resto qui» sia vera.

Preparatevi a un peggioramento temporaneo. Nelle prime settimane i quaderni saranno peggiori. È il costo del passaggio, e non è un fallimento.

E, se serve, avvisate l'insegnante: «Stiamo cercando di renderlo più autonomo, quindi da un po' i suoi lavori sono meno cura-

ti ma più suoi.» Nella quasi totalità dei casi la risposta sarà di sollievo.

9

«Basta che li fai»

Se il capitolo precedente descriveva l'eccesso di presenza, questo descrive il suo opposto: non l'assenza — che è un'altra cosa ancora — ma la riduzione dei compiti a un ostacolo burocratico da smaltire.

«Fai i compiti e poi sei libero.» È una frase innocua, detta mille volte al giorno in mille case. Vale la pena guardarla da vicino.

Che cosa comunica quella frase

Contiene un messaggio implicito: che i compiti sono il contrario della libertà. Che sono un pedaggio da pagare, non un'attività con un senso. Che l'obiettivo è finirli, non farli.

Se un bambino sente questa frase ogni giorno per cinque anni, arriverà in prima media convinto che la scuola sia una tassa. Non perché glielo abbiano detto, ma perché lo ha dedotto dal modo in cui gli adulti intorno a lui ne parlano.

C'è di più. Se il criterio è finire, la strategia razionale è **finire in fretta e male**. E i bambini sono ottimi strateghi. Scrivono qualsiasi cosa negli spazi vuoti, saltano le parti difficili, copiano dal compagno la mattina dopo, danno risposte a caso perché tanto qualcosa va scritto. Non è disonestà: è adattamento a un obiettivo mal formulato.

Il fenomeno del “finito”

C’è un’osservazione che molti insegnanti fanno e che i genitori raramente notano: alcuni bambini che dichiarano di aver finito non hanno letto le consegne. Hanno guardato la struttura dell’esercizio, hanno riconosciuto il tipo, hanno riempito.

Questo tipo di esecuzione superficiale produce zero apprendimento, e in certi casi produce apprendimento negativo, perché consolida procedure sbagliate.

Come si riconosce? Da un indizio semplice: il bambino ha finito molto più in fretta del solito ed è insolitamente evasivo se gli si chiede che cosa ha fatto.

Come si affronta? Non con un controllo capillare quotidiano, che sarebbe insostenibile e controproducente, ma con una richiesta occasionale e leggera: «Fammi vedere quello che ti è venuto meglio.» Oppure: «Raccontami uno di questi.» Se il bambino non è in grado di raccontare nulla, avete l’informazione che vi serviva.

Il rischio dell’estremo opposto

Attenzione, però. La reazione istintiva a questo capitolo potrebbe essere: allora bisogna dare peso a ogni esercizio, discutere ogni risposta, trasformare i compiti in un momento di riflessione approfondita.

No. Sarebbe un errore altrettanto grave, e in famiglia costa moltissimo.

Non tutti i compiti meritano attenzione profonda. Alcuni sono esercizio puro e vanno fatti in fretta: è il loro scopo. Se un bambino deve fare venti operazioni per diventare più veloce, l’obiettivo è proprio che le faccia rapidamente, senza trasformare ogni operazione in un seminario.

Un pomeriggio di compiti non deve diventare una lezione familiare di due ore. Se ogni esercizio genera una discussione, il bambino imparerà a odiare il momento e, per proteggersi, a dire di aver capito anche quando non ha capito.

Una via di mezzo praticabile

Ecco un criterio realistico, adatto a famiglie che hanno anche altre cose da fare.

La maggior parte del lavoro passa senza commenti. Il bambino lo fa, voi non intervenite. Va benissimo così.

Una cosa al giorno riceve attenzione. Una sola. «Fammi vedere questo.» «Come hai fatto quest'altro?» Trenta secondi, non venti minuti.

Le cose che sembrano andate male ricevono attenzione in modo diverso. Non con una correzione, ma con una domanda: «Questa parte com'è andata?» E se la risposta è "male", si decide se riprovare o se fermarsi e comunicarlo alla scuola.

Il criterio dichiarato non è "finire". Se dovete dire una frase alla fine, che non sia «hai finito?» ma «hai fatto quello che potevi fare?». Sono due domande che spingono in direzioni diverse.

Il caso di Anna

Anna ha otto anni e frequenta la terza. In casa convivono due approcci diversi.

Un genitore controlla tutto: verifica il diario ogni sera, siede accanto a lei per l'intera durata, corregge, chiede di rifare. L'altro genitore ha un atteggiamento opposto: «Sono compiti suoi, se li gestisce lei», e non guarda mai il quaderno.

Anna ha imparato una cosa molto sensata dal suo punto di vi-

sta: aspettare. Nei giorni in cui è di turno il primo genitore, si fa portare per mano. Nei giorni dell'altro, fa il minimo indispensabile. Non ha alcuna idea di quale sia la sua responsabilità, perché la risposta cambia ogni ventiquattro ore.

Il problema, qui, non è quale dei due abbia ragione. Nessuno dei due ha del tutto ragione, e ciascuno dei due ha in mano un pezzo utile: l'attenzione l'uno, la fiducia l'altro. Il problema è l'incoerenza, che costringe la bambina a leggere l'adulto invece di leggere il compito.

Il capitolo 26 torna sulle differenze tra adulti in famiglia. Per ora basti dire che, tra due genitori, mettersi d'accordo su tre regole minime — quando si comincia, che cosa faccio io, quando si smette — vale più di qualunque strategia individuale perfetta.

Parte III

Il ruolo del genitore

10

Non sei il secondo insegnante

C’è un equivoco che si è installato lentamente, negli ultimi decenni, e che oggi molte famiglie danno per scontato: che il genitore debba essere una specie di prolungamento della scuola. Che debba conoscere il programma, padroneggiare il metodo, saper spiegare le frazioni, essere in grado di riprendere la lezione che non ha funzionato.

Questa aspettativa non è scritta da nessuna parte, e non regge a un esame.

Perché non funziona

Prima ragione: **non è il vostro mestiere.** Insegnare è una professione. Richiede competenze disciplinari, competenze didattiche e una conoscenza dei processi di apprendimento che non si improvvisano. Sapere una cosa non significa saperla insegnare: chiunque abbia provato a spiegare a un bambino di sette anni perché due più tre fa cinque lo ha scoperto in fretta.

Seconda ragione: **il metodo può divergere.** Nella scuola primaria italiana convivono approcci diversi alla scomposizione dei numeri, all’analisi grammaticale, alla lettura. Un genitore che insegna la sottrazione con il prestito quando in classe si lavora con la scomposizione non sta aiutando: sta aprendo un secondo fronte. Il bambino si trova con due sistemi in conflitto e nessuno dei due consolidato.

Terza ragione: **il ruolo affettivo è diverso, e non è un dettaglio.** Un insegnante può dire «questo è sbagliato, rifallo» e la frase resta dentro un rapporto professionale. La stessa frase, detta da un genitore alle diciannove di un martedì, arriva su un canale molto più carico. Non è la stessa comunicazione, anche se le parole sono identiche. È uno dei motivi per cui tanti bambini che a scuola accettano tranquillamente una correzione, a casa scoppiano a piangere per un'osservazione più gentile.

Quarta ragione: **crea un secondo turno.** Un bambino che esce alle sedici e trenta e poi affronta una lezione familiare fino alle diciannove ha fatto una giornata lavorativa di dieci ore. Non è sostenibile e, come abbiamo visto, non è nemmeno efficace: oltre una certa soglia il tempo aggiuntivo non produce apprendimento aggiuntivo.

Le quattro cose che conviene non fare

Non rifate la lezione. Se il bambino non ha capito in classe, la soluzione non è che gliela spieghi voi. La soluzione è che l'insegnante lo sappia. Potete aiutarlo a rileggere, a recuperare l'esempio sul quaderno, a provare un pezzo. Ma ricostruire da zero una spiegazione mancata è un lavoro che appartiene alla scuola.

Non anticipate. «Visto che stai facendo le frazioni, ti spiego anche i numeri decimali.» È una tentazione tipica dei genitori appassionati, e produce quasi sempre confusione. Il bambino arriva in classe con nozioni parziali e disordinate, e l'insegnante deve smontarle prima di costruire.

Non sostituite l'insegnante nel giudizio. «Questa cosa che ti hanno fatto fare non serve a niente.» Anche quando lo pensate — e il capitolo 4 riconosce che a volte è vero — dirlo davanti

al bambino ha un costo alto e nessun beneficio. Il capitolo 36 spiega dove portare quel giudizio.

Non trasformate la casa in un'aula. Il tavolo dei compiti non deve avere un cartellone con le regole, un orologio per il timer di ogni esercizio e un registro delle prestazioni. La casa ha una funzione diversa, e quella funzione è parte di ciò di cui il bambino ha bisogno per stare bene a scuola.

E i genitori che sono insegnanti?

Meritano una nota, perché la loro posizione è più scomoda di quella degli altri.

Un genitore che insegna ha effettivamente le competenze per spiegare. Il rischio, però, è duplice. Da un lato, la tentazione di intervenire nel merito della didattica altrui è molto forte. Dall'altro, il figlio si trova ad avere un insegnante in casa a tempo pieno, con un livello di aspettativa che può diventare pesante.

Il consiglio è lo stesso che vale per tutti, ed è più difficile da seguire proprio per chi è competente: a casa fate i genitori. Le vostre competenze professionali servono soprattutto a una cosa — capire quando qualcosa non va e saperlo dire agli altri adulti in modo utile.

Che cosa resta, allora?

Se non siete i secondi insegnanti, che cosa siete?

Siete quelli che rendono possibile il lavoro: il tempo, lo spazio, il materiale, la calma relativa. Siete quelli che tengono la rotta quando il bambino non ce la fa da solo. Siete quelli che notano. Che si accorgono che è la terza settimana che va male, che c'è qualcosa che non torna, che un bambino ha smesso di parlare della scuola. Siete quelli che fanno da ponte con gli insegnanti.

E siete quelli che dicono, quando serve, «per oggi basta».

È meno di quanto molti genitori credono di dover fare, ed è molto più utile.

11

Allora cosa devo fare?

Questo è il capitolo più pratico della Parte III. Serve a rispondere alla domanda che segue naturalmente il capitolo precedente: va bene, non devo insegnare — ma allora, in concreto, che cosa faccio?

Quello che segue non è un elenco di doveri quotidiani. È un repertorio: ne userete alcuni pezzi, a seconda dell'età di vostro figlio, della vostra giornata e del momento. Un genitore che rientra alle diciannove non può fare le stesse cose di uno che è a casa alle quindici, e va benissimo così.

Prima del lavoro

Aiutare a ricordare che cosa c'è da fare. Nei primi anni il bambino non è in grado di ricostruire da solo l'elenco dei compiti. Serve un adulto che apra il diario con lui. Attenzione alla formulazione: «apriamo il diario» è diverso da «ti dico io che cosa devi fare». La prima costruisce l'abitudine di consultare una fonte; la seconda costruisce l'abitudine di aspettare un adulto.

Aiutare a decidere l'ordine. «Da che cosa vuoi cominciare?» Non è una domanda retorica: è la prima decisione di pianificazione della giornata. Alcuni bambini preferiscono togliersi il pensiero più difficile; altri hanno bisogno di un successo iniziale per avviarsi. Entrambe le strategie sono legittime, e scoprire

quale funziona per sé è già apprendimento.

Preparare le condizioni. Materiale sul tavolo, spazio sgombro, luce, telefono lontano, fratelli avvisati. Nei primi anni lo fate voi; dalla terza in poi lo fa il bambino, magari con un promemoria; in quinta dovrebbe essere una cosa sua.

Verificare che la consegna sia comprensibile. Non che sia capita nel merito: che sia leggibile. Capita spesso che un compito trascritto male sul diario sia semplicemente indecifrabile. Se è così, non state facendo il compito al posto suo se lo ricostruite insieme — state rimuovendo un ostacolo che non c'entra con l'apprendimento.

All'avvio

Aiutare a partire. L'avvio è, per moltissimi bambini, la parte più difficile dell'intero pomeriggio. Non perché siano pigri, ma perché iniziare qualcosa che si prevede difficile richiede una capacità di autoregolazione che a otto anni è ancora in costruzione.

Alcune cose che funzionano: sedersi accanto per i primi due minuti; leggere insieme ad alta voce la prima consegna; far fare a voce il primo esercizio e poi lasciarlo scrivere; concordare un piccolo obiettivo iniziale («fai i primi tre e poi vediamo»).

Una cosa che di solito non funziona: ripetere «dai, comincia» da un'altra stanza, con volume crescente.

Restare disponibili senza stare addosso. È una posizione fisica, oltre che mentale. Nella stessa stanza, occupati in qualcosa di vostro, raggiungibili. Non seduti di fianco a fissare il quaderno.

Durante

Rispondere alle richieste, non anticiparle. Se il bambino chiede, si risponde — con il livello di aiuto più basso possibile, come nel capitolo 7. Se non chiede, si sta zitti, anche vedendo un errore in formazione. È la parte più difficile.

Riportare al lavoro senza rimproverare. I bambini si distraggono. È fisiologico. Un richiamo neutro — «sei ancora sull'esercizio 4?» — funziona meglio di un'osservazione sul carattere.

Proteggere il tempo. Significa gestire l'ambiente: la televisione, il fratello che entra e esce, il telefono che squilla, la richiesta di merenda per la terza volta.

Accorgersi quando è il momento di fermarsi. Un bambino che ha superato la sua soglia si riconosce: si irrigidisce, piange, scrive senza guardare, comincia a rispondere a monosillabi. Da quel punto in poi non sta più imparando nulla. Continuare è una perdita netta.

Alla fine

Aiutare a controllare che tutto sia stato considerato. Non «controllo se è giusto», ma «controlliamo se manca qualcosa». È una differenza sostanziale: la prima è correzione, la seconda è verifica di completezza, e può farla anche un genitore che non ricorda nulla di analisi grammaticale.

Formulazioni utili: «Hai guardato se c'era qualcosa anche sull'altra pagina?» «Il diario dice tre cose, ne vedo due.»

Chiedere qualcosa, ogni tanto. Come nel capitolo 6: una cosa sola, non tutto.

Chiudere. Materiale nella cartella, diario aggiornato, tavolo sgombro. È un gesto piccolo che ha un valore simbolico: dice

che quella parte del pomeriggio è finita.

Le due funzioni più importanti

Tra tutte quelle elencate, due meritano un rilievo particolare perché sono quelle che nessun altro può svolgere al posto vostro.

Riconoscere una difficoltà. Voi siete gli unici adulti che vedono il bambino lavorare a casa. L'insegnante vede il prodotto; voi vedete il processo. Sapete se ci ha messo dieci minuti o due ore, se ha pianto, se ha capito subito o se ha chiesto sei volte, se è la terza settimana che succede. Questa informazione, che sembra banale, è preziosa e non è disponibile a nessun altro.

Comunicarla. Perché quell'informazione serva, deve arrivare a scuola. Una riga sul diario, un messaggio, una richiesta di colloquio. Il capitolo 34 e l'Appendice H spiegano come farlo in modo efficace.

Se doveste tenere solo due cose di questo capitolo, tenete queste.

Un modello ridotto per giornate difficili

Non tutti i pomeriggi assomigliano a un manuale. Ecco una versione minima, per le sere in cui rientrate tardi e siete stanchi:

Aprire il diario insieme. Chiedere che cosa è già stato fatto. Chiedere se c'è qualcosa in cui si è bloccato. Se sì, guardare quella cosa e solo quella. Se il tempo non basta, scrivere una riga all'insegnante. Chiudere.

Sono cinque minuti. In molte giornate, sono abbastanza.

12

Le domande che aiutano

C’è una differenza enorme tra due frasi che durano lo stesso tempo.

«La risposta è 36.»

«Come sei arrivato fin qui?»

La prima chiude. La seconda apre. E la cosa interessante è che la seconda, nella maggior parte dei casi, porta il bambino alla risposta comunque — solo che ci arriva lui.

Questo capitolo raccoglie le domande più utili e spiega a che cosa servono. Non sono formule magiche e non funzionano se recitate meccanicamente. Funzionano perché spostano il lavoro mentale dalla testa dell’adulto a quella del bambino.

Domande per capire la consegna

«Cosa ti sta chiedendo?» È la domanda numero uno, e risolve una quota sorprendente dei blocchi. Molti bambini della primaria non si fermano mai a interpretare la consegna: guardano l’esempio, riconoscono il tipo di esercizio e partono. Quando il tipo non è riconoscibile, si bloccano.

Se il bambino non sa rispondere, il passo successivo è: **«Rileggila ad alta voce, piano.»** La lettura ad alta voce rallenta e attiva l’attenzione in modo diverso dalla lettura silenziosa.

«Quali sono le parole importanti?» Utile per le consegne lunghe. Nei problemi di matematica, spesso il blocco è su una parola sola — "ciascuno", "in tutto", "rimangono" — che il bambino non ha interpretato correttamente.

Domande per partire

«Da dove potresti cominciare?» Non «da dove si comincia», che suggerisce che esista una risposta giusta che voi conoscete. «Potresti» apre uno spazio di scelta.

«Hai già fatto qualcosa di simile?» È probabilmente la domanda più sottovalutata. Quasi sempre la risposta è sì, e quasi sempre il bambino non ci aveva pensato. Trovare l'esempio sul quaderno o l'esercizio analogo della settimana scorsa è una strategia potentissima, e si può insegnare.

«Che cosa sai già di questa cosa?» Serve a far emergere le conoscenze disponibili. I bambini spesso ne hanno più di quante credano di averne.

Domande per sbloccare

«Fino a dove sei arrivato?» Trasforma un «non ci riesco» generico in un punto preciso. E capita spesso che, mentre lo indica, il bambino veda da solo come proseguire.

«Che cosa hai provato?» Legittima il tentativo, anche fallito. E vi dà informazioni: un bambino che non ha provato niente ha un problema diverso da uno che ha provato tre strade.

«Cosa non ti è chiaro?» Domanda difficile, perché saper dire dove non si capisce è una competenza avanzata. Nei primi anni molti bambini rispondono «tutto», che è un modo per dire «sono in difficoltà e non so descriverla». Non insistete: passate a una domanda più concreta, del tipo «questa parola la conosci?»

oppure «questo primo pezzo lo sapresti fare?».

«Cosa succederebbe se provassi così?» Utile quando volete suggerire una direzione senza darla. Il bambino resta l'autore del tentativo.

Domande per riflettere

«Spiegami come hai ragionato.» È la domanda regina, e ha un doppio effetto. Da un lato vi dice se ha capito. Dall'altro, spiegare a voce costringe a riorganizzare il pensiero, e questo riorganizzare è già apprendimento. Capita spessissimo che un bambino, mentre spiega, si interrompa e dica «ah, no, aspetta».

Una variante utile: **«Spiegamelo come se io non lo sapessi.»** Ai bambini piace, perché li mette in una posizione di competenza.

«Perché hai scelto questo e non quello?» Chiede una giustificazione, non una risposta.

Domande per controllare

«Come potresti controllare se è giusto?» Diversa da «è giusto?». La prima chiede una strategia; la seconda chiede a voi di essere il giudice.

«Ti sembra plausibile?» Sul controllo di plausibilità c'è un intero capitolo, il 41. Anticipiamo solo l'idea: se il risultato di un problema sui panini è che ciascuno costa quattrocento euro, c'è qualcosa che non torna, e per accorgersene non serve rifare i calcoli.

«Hai controllato che ci sia tutto?» Verifica di completezza, non di correttezza.

Come si usano

Poche regole d'uso, che contano più delle domande stesse.

Una alla volta. Tre domande di fila non sono un aiuto: sono un interrogatorio.

Con il tono giusto. «Spiegami come hai ragionato» detto con curiosità è un invito. Detto con sospetto è un'accusa. I bambini distinguono benissimo.

Aspettando la risposta. Dopo aver fatto una domanda, tacete. Contate fino a dieci. È lunghissimo, e funziona.

Non tutte, non sempre. Se ogni esercizio genera tre domande socratiche, il pomeriggio diventa insopportabile. Una o due volte, sui punti in cui il bambino è davvero fermo.

Accettando che a volte non basti. Ci sono situazioni in cui nessuna domanda sblocca nulla, perché manca una conoscenza. In quel caso si passa a un livello di aiuto superiore, o ci si ferma. Insistere con le domande davanti a un bambino che davvero non sa è una forma di crudeltà involontaria.

Una scena, due versioni

Versione A. «Papà, non mi viene questo problema.» «Fammi vedere. Allora: dodici meno quattro fa otto, otto per tre fa ventiquattro. Scrivi ventiquattro.» «Ok.» Durata: quaranta secondi. Apprendimento: zero.

Versione B. «Papà, non mi viene questo problema.» «Leggimelo ad alta voce.» Il bambino legge. «Che cosa ti sta chiedendo?» «Quante figurine restano a ciascuno.» «E quante ne avevano all'inizio?» «Dodici… ah, ma quattro le ha date via.» «Quindi?» «Otto. E poi… erano in tre.» Durata: due minuti e mezzo. Apprendimento: il bambino ha ricostruito la struttura del problema.

La versione B costa novanta secondi in più e richiede che l'adulto resista alla tentazione di andare al punto. È tutta qui la differenza.

13

Il sostegno all’autonomia

Questo capitolo entra nel merito di ciò che la ricerca ha trovato sul coinvolgimento dei genitori. È un po’ più tecnico degli altri della Parte III, ma è il fondamento di tutto il resto.

Un termine da spiegare

In psicologia dell’educazione si chiama **supporto all’autonomia** un modo di stare accanto a chi apprende che gli lascia il massimo spazio di iniziativa compatibile con la situazione: si spiegano le ragioni delle richieste invece di imporle, si offrono scelte quando è possibile, si accolgono le difficoltà invece di negarle, si evita di prendere il controllo del compito.

Il suo opposto non è l’assenza, ma il **controllo**: la pressione, l’imposizione, la sostituzione, il ricatto, il giudizio sulla persona anziché sul lavoro.

Non bisogna confondere il supporto all’autonomia con la **struttura**, che è un’altra cosa ancora: sono le regole chiare, le aspettative esplicite, la prevedibilità. Struttura e supporto all’autonomia non sono in contrasto — anzi, funzionano bene insieme. Un genitore che dice «i compiti si fanno prima di cena, decidi tu se prima o dopo la merenda» sta offrendo entrambe le cose.

Il contrario della struttura non è la libertà: è il caos, che ai bambini non fa bene.

Che cosa mostra la ricerca

Il quadro complessivo, ricostruito nel capitolo 2, si può riassumere così.

Il coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli, considerato in generale, si associa a esiti positivi. Ma quando si isola una singola forma di coinvolgimento — l'aiuto diretto durante i compiti — il quadro cambia: le analisi disponibili trovano associazioni deboli, spesso nulle e in alcuni casi negative.

Le spiegazioni che gli studiosi stessi propongono sono due, e nessuna delle due dice "non aiutate".

La prima riguarda la direzione del rapporto. I genitori aiutano di più quando il figlio va peggio. Buona parte della correlazione negativa è quindi il riflesso della difficoltà, non la sua causa. Studi che hanno seguito le stesse famiglie nel tempo hanno documentato proprio questo movimento: le difficoltà del bambino producono un aumento dell'intervento adulto.

La seconda riguarda la qualità. Ricerche che hanno distinto la quantità dell'aiuto dal suo stile hanno trovato risultati opposti a seconda di come l'aiuto veniva offerto. Un sostegno percepito dal bambino come rispettoso e non invadente si associa a esiti migliori; un sostegno percepito come intrusivo o carico di pressione si associa a esiti peggiori, sia sul piano dei risultati sia su quello motivazionale.

Sul versante del sostegno all'autonomia in senso stretto, le sintesi disponibili mostrano associazioni positive con il rendimento scolastico e, in modo ancora più marcato, con indicatori di benessere psicologico, motivazione e percezione di competenza.

C'è infine un dato che va nella direzione opposta a quella che ci si aspetterebbe leggendo solo i titoli dei giornali: gli studi in cui i genitori sono stati **formati** su come affiancare i figli hanno

prodotto risultati positivi, in particolare nella scuola primaria, con più compiti portati a termine e meno conflitti.

Mettendo insieme le tessere: non è il coinvolgimento in sé a fare la differenza, ma la sua forma.

Che cosa aiuta

La presenza. Essere raggiungibili. Non sorvegliare: essere nei paraggi. Per molti bambini della primaria è la condizione che rende possibile lavorare.

La disponibilità. Rispondere quando viene chiesto, senza far pesare l'interruzione. Un bambino che teme la reazione dell'adulto smette di chiedere, e da quel momento nessuno sa più a che punto è.

La fiducia dichiarata. «Prova, secondo me ce la fai.» Non è un incoraggiamento generico: è un'informazione sul fatto che il compito è alla sua portata. Va usata quando è vera. Dire «ce la fai» a un bambino che davvero non ha gli strumenti è una pressione, non un sostegno.

La struttura. Orari prevedibili, aspettative chiare, un posto in cui si lavora. La prevedibilità riduce il numero di trattative quotidiane, che è una delle principali fonti di logoramento.

Il riconoscimento del processo. «Hai lavorato bene su questa parte» dice qualcosa di verificabile e sotto il controllo del bambino. «Sei bravissimo» no.

L'accettazione della fatica. «È difficile, lo so.» Riconoscere che una cosa è faticosa non la rende più faticosa: la rende sopportabile. Negarla — «ma è facilissimo!» — produce l'effetto opposto, come vedremo nell'Appendice E.

Che cosa di solito non aiuta

Il controllo invasivo. Stare seduti accanto per due ore controllando ogni riga. Anche senza dire nulla, comunica un messaggio preciso: da solo non sei affidabile.

La pressione. «Guarda che se non impari le tabelline poi in prima media sei perduto.» Le minacce sul futuro sono astratte per un bambino di nove anni e producono ansia senza produrre comportamento.

La minaccia e il ricatto. «Se non finisci, niente calcio.» Il capitolo 24 lo esamina in dettaglio.

La sostituzione. Il capitolo 8.

Il confronto. Con i fratelli, con i compagni, con voi da piccoli. Il capitolo 26 spiega perché è particolarmente controproducente.

Il giudizio sulla persona. «Sei disordinato», «sei pigro», «non ti applichi mai». Le etichette, ripetute, tendono a diventare descrizioni che il bambino accetta e poi conferma.

Il nodo del bambino che va male

Qui sta la difficoltà vera, ed è giusto affrontarla senza scorciatoie.

Tutto quanto sopra è relativamente facile con un bambino che va bene. Diventa difficile con un bambino che fatica, perché è proprio lì che l'istinto di intervenire è più forte, e per ottime ragioni: nessuno vuole guardare il proprio figlio affondare.

Alcune indicazioni per quel caso.

Aumentare la struttura più che il controllo. Un bambino in difficoltà ha bisogno di tempi più brevi, obiettivi più piccoli, pause

più frequenti, un ordine più prevedibile. Ha bisogno di *cornice*, non di sorveglianza.

Ridurre invece di sostituire. Se il carico è troppo, meglio fare metà lavoro davvero che tutto il lavoro con l'adulto. E comunicarlo alla scuola.

Cercare aiuto fuori dal pomeriggio. Se un bambino ha una lacuna seria, il posto per colmarla non è il tavolo di cucina alle diciannove. È la scuola, un percorso di recupero, eventualmente un supporto esterno. La Parte VII entra nel merito.

Proteggere la relazione. Se ogni pomeriggio diventa un conflitto, il costo non è solo scolastico. Ci sono momenti in cui la scelta giusta è ridurre le pretese sul compito per non rovinare il rapporto. Non è una resa: è una gerarchia di priorità.

14

Quando allontanarsi

C'è una frase che vale la pena tenere in mente per tutti gli anni della primaria:

L'obiettivo dell'aiuto è rendersi non necessari.

È un obiettivo strano. In quasi tutti gli altri ambiti della vita adulta cerchiamo di diventare più utili, non meno. Qui è il contrario: state costruendo qualcosa che dovrà funzionare senza di voi.

Il concetto di impalcatura

In pedagogia si usa l'immagine dell'impalcatura — in inglese *scaffolding*. Un'impalcatura serve a costruire un edificio: sostiene le parti che non stanno ancora in piedi da sole. Ma un'impalcatura ha due caratteristiche essenziali. La prima è che è temporanea. La seconda è che va smontata progressivamente, man mano che la struttura regge.

Un'impalcatura che resta su per sempre non è più un sostegno: è una gabbia. E se la si toglie di colpo dopo cinque anni, l'edificio crolla — non perché fosse mal costruito, ma perché non ha mai dovuto reggersi.

Applicato ai compiti: ogni forma di aiuto che offrite dovrebbe avere in sé la prospettiva della propria fine.

Che cosa si smonta, e in che ordine

Non tutti i sostegni si tolgono nello stesso momento. C'è un ordine ragionevole, che va dal più esterno al più interno.

Per primo si toglie il controllo del prodotto. Cioè: smettete di verificare che tutto sia giusto. È il primo passo perché è quello che ha meno conseguenze pratiche e più conseguenze educative.

Poi si toglie la presenza continua. Da "seduto accanto" a "nella stanza accanto, chiamami se serve".

Poi si toglie la gestione del materiale. La cartella la prepara lui, anche se dimentica qualcosa. Soprattutto se dimentica qualcosa: è così che si impara.

Poi si toglie la ricostruzione delle consegne. Il diario lo legge lui, lo interpreta lui.

Poi si toglie l'avvio. Non «adesso ti siedi», ma un accordo preso in precedenza sull'orario, che il bambino rispetta da solo.

Per ultima si toglie la pianificazione. Decidere che cosa fare oggi e che cosa domani, distribuire una ricerca su tre giorni, prevedere che sabato c'è una festa. È la competenza più complessa, e in quinta è ancora in costruzione.

L'Appendice I propone una tabella orientativa di questo passaggio dalla prima alla quinta. Va presa come una direzione, non come un calendario: i bambini non si sviluppano tutti alla stessa velocità, e un bambino può essere avanti su una dimensione e indietro su un'altra.

I segnali che è il momento

Come si capisce che si può togliere un pezzo di impalcatura?

Il bambino lo fa già da solo quando vi dimenticate di farlo voi. Il bambino protesta perché vi intromettete. La frase «lo so fare da solo» detta con irritazione è un'ottima notizia, anche se non sempre corrisponde alla realtà. Il bambino ci riesce, con un livello di errore accettabile. Non zero errori: accettabile. Voi vi accorgete di fare un gesto per abitudine, non perché serva.

I segnali che avete tolto troppo presto

Il bambino smette di fare la cosa del tutto. Non la fa peggio: non la fa. Compare ansia dove prima non c'era. Il bambino comincia a mentire su ciò che ha fatto. La situazione peggiora e resta peggiore per più di due o tre settimane.

In questi casi si rimette un pezzo di impalcatura, senza farne un dramma e senza commentare. Non è un fallimento: è una taratura.

Il costo del passaggio

Va detto con chiarezza, perché è la ragione principale per cui i genitori non si ritirano mai: **quando togliete un sostegno, le cose peggiorano per un po'.**

Il bambino dimenticherà il quaderno. Sbaglierà esercizi che prima erano giusti. Farà una bella copia orribile. Prenderà una nota.

Questo peggioramento è previsto, e non è la prova che avete sbagliato. È esattamente ciò che accade quando qualcuno comincia a fare da solo una cosa che prima gli veniva fatta. La domanda non è "sta andando peggio?", ma "sta migliorando rispetto a due settimane fa?".

Se dopo tre o quattro settimane il livello si assesta a un punto ragionevole, il passaggio è riuscito. Se dopo tre o quattro setti-

mane la situazione continua a deteriorarsi, avete tolto troppo o troppo in fretta.

Il caso di Elisa

Elisa ha nove anni ed è in quarta. Sua madre ha sempre gestito la pianificazione: ogni domenica sera guardavano insieme la settimana e decidevano che cosa fare in quali giorni, tenendo conto della danza e del nuoto.

Quest'anno hanno cambiato metodo. La madre le ha dato un foglio con i giorni della settimana e le ha chiesto di provare a distribuire il lavoro da sola, dicendole che l'avrebbe guardato insieme a lei ma senza modificarlo.

La prima settimana è andata male: Elisa aveva concentrato tutto il lunedì e il giovedì era rimasta con due cose non fatte. La madre non ha corretto il piano. Le ha chiesto, il venerdì: «Come ti sembra andata?» Elisa ha detto che il lunedì era stato troppo pesante.

La seconda settimana Elisa ha spostato un pezzo al martedì. Ha funzionato meglio.

Non è successo niente di spettacolare. Ma Elisa ha fatto due cose che non aveva mai fatto: ha costruito un piano e lo ha valutato. È esattamente il tipo di competenza che le servirà in prima media, quando nessuno le siederà accanto la domenica sera.

Perché è difficile

Ritirarsi è difficile per ragioni che vale la pena riconoscere.

Perché fa paura. Se non controllo, chissà che succede. Perché è più lento. Nel breve periodo, fare al posto suo conviene sem-

pre. Perché quel momento, per alcuni genitori, è anche un momento di vicinanza. Sedersi accanto al figlio ogni pomeriggio è una forma di relazione, e rinunciarvi ha un costo affettivo che nessuno nomina mai. Vale la pena dirselo: se i compiti sono il vostro momento insieme, forse conviene trovarne un altro che non abbia un compito in mezzo. Perché il contesto spinge in direzione opposta. Le chat di classe, i confronti, l'idea che un genitore attento sia un genitore presente in ogni momento.

Ma l'obiettivo resta quello. In quinta, un bambino dovrebbe essere in grado di aprire il diario, capire che cosa deve fare, farlo, controllarlo e chiudere la cartella. Con qualche dimenticanza, qualche errore e ogni tanto una richiesta di aiuto — che è come funziona anche per gli adulti.

Se ci arriva, avete fatto un buon lavoro. E si vedrà proprio dal fatto che non si vede più.

Parte IV

Dalla prima alla quinta

Una premessa vale per tutti e tre i capitoli che seguono.

I bambini non si sviluppano al ritmo dei programmi ministeriali. In una stessa classe seconda ci sono bambini che leggono con scorrevolezza e bambini che decifrano ancora parola per parola, bambini che ricordano da soli i compiti e bambini che non ricordano nemmeno di avere una cartella. Non è un problema: è la normalità.

Quindi tutto ciò che segue è **orientativo**. Descrive una direzione di sviluppo, non una tabella di marcia da rispettare. Se vostro figlio in quarta ha ancora bisogno di aiuti che qui vengono associati alla seconda, non è necessariamente un segnale di allarme: può semplicemente significare che quella competenza per lui sta arrivando più tardi. Diventa un'informazione da approfondire quando lo scarto è ampio, persistente e riguarda molte aree contemporaneamente — ne parla la Parte VII.

15

Prima primaria: imparare anche a fare i compiti

Un bambino di sei anni che riceve il suo primo compito si trova davanti a un'operazione molto più complessa di quella che noi vediamo.

Deve capire che esiste una cosa chiamata "compito", che è stata assegnata in un luogo e va eseguita in un altro. Deve tenerne traccia. Deve ricordarsene ore dopo. Deve interpretare un segno scritto sul diario, quando ha imparato a leggere da poche settimane. Deve procurarsi il materiale giusto. Deve capire una consegna. Deve eseguirla. Deve rimettere tutto nella cartella.

Sono almeno sette operazioni distinte, e nessuna di esse è ovvia. In prima, quindi, **il vero contenuto dei compiti non è il contenuto: è imparare che cosa sono i compiti.**

Che cosa è ragionevole aspettarsi

Molto poco, e va benissimo così.

Un bambino di prima ha una capacità di concentrazione sostenuta di pochi minuti, che aumenta lentamente nel corso dell'anno. Non sa leggere una consegna complessa. Non sa organizzare il materiale. Non sa gestire il tempo. Non ha nessuna idea di quanto durerà una cosa.

Ha però qualcosa che spesso perde negli anni successivi: entu-

siasmo. Per moltissimi bambini di prima, fare i compiti è una novità gradita. Vale la pena non sprecarla.

Il ruolo del genitore in prima

In prima l'accompagnamento è massimo, e non c'è nulla di male. È l'unico anno in cui "stare seduti accanto" è la scelta giusta come regola, e non come eccezione.

Leggere insieme la consegna. Non chiedete a un bambino di sei anni di decifrare da solo una frase scritta: leggetela con lui, o fatevela leggere e poi ripetetela con parole più semplici.

Verificare che abbia capito che cosa deve fare. «Che cosa dobbiamo fare adesso?» È utile che sia lui a dirlo.

Preparare il materiale con lui. Non al posto suo: con lui. «Che cosa ci serve?» «Il quaderno… e la matita.» Sono le prime volte in cui esercita l'anticipazione.

Fare i primi esercizi accanto. E poi, se possibile, allontanarsi di un metro.

Tenere tempi brevissimi. Dieci, quindici minuti. Se un compito di prima richiede quaranta minuti a un bambino che lavora con impegno, c'è una sproporzione, e va segnalata.

Chiudere presto. Meglio fermarsi con qualcosa di non finito che arrivare al crollo. In prima, il crollo insegna che i compiti sono una cosa terribile, e quell'idea resta.

La routine, in prima

È l'anno in cui si costruisce l'abitudine, e conviene farlo con cura perché resterà a lungo.

Tre elementi bastano: **un momento**, più o meno lo stesso ogni giorno; **un posto**, più o meno lo stesso; **un rito di chiusura** —

il diario si chiude, la cartella si prepara, si va a fare altro.

Non serve altro. Non servono tabelle, punti, adesivi. Serve la prevedibilità, che riduce le trattative.

La lettura

Se in prima c'è un'attività domestica che vale più delle altre, è leggere.

Nei primi mesi il bambino legge pochissimo e con enorme fatica: decifra. È un lavoro sfiancante, e cinque minuti sono già molto. Conviene alternare: una riga lui, una riga voi. Conviene rileggere lo stesso testo più volte, perché la rilettura aumenta la scorrevolezza. Conviene, soprattutto, continuare a leggere ad alta voce *a* lui, anche quando ha imparato a leggere da solo. Sentire una storia raccontata bene alimenta il vocabolario, la sintassi e — non è secondario — l'idea che i libri siano una cosa piacevole.

Una raccomandazione pratica: la lettura serale al bambino non è un compito. Non fatela diventare un compito. Non interrompetela per chiedere «e adesso dimmi il soggetto di questa frase». Quel momento ha un valore proprio, e va protetto.

Il caso più frequente: «Non voglio»

In prima, il rifiuto è quasi sempre una di tre cose: stanchezza (un bambino di sei anni che ha fatto sei ore di scuola è davvero esausto), difficoltà (non sa fare la cosa e non sa dirlo), o semplice desiderio di giocare (che è del tutto legittimo).

La strategia più efficace, a questa età, non è la trattativa ma la struttura: un momento prevedibile, breve, dopo una pausa vera. E la possibilità di fare pochissimo in una giornata storta.

Che cosa segnalare agli insegnanti

In prima, alcune osservazioni domestiche sono particolarmente utili alla scuola:

se il bambino non riesce a trascrivere i compiti sul diario nemmeno con aiuto; se non riconosce le lettere che dovrebbero essere state introdotte; se la fatica di scrivere è tale da rendere impossibile finire qualsiasi cosa; se il rifiuto è totale e sistematico, non occasionale; se i tempi richiesti sono enormemente superiori a quelli previsti.

Non per trarne conclusioni: perché gli insegnanti abbiano un quadro completo. In prima molti fenomeni sono ancora nella norma dello sviluppo, e il compito di distinguere non spetta ai genitori.

16

Seconda e terza: costruire il metodo

Sono i due anni in cui accade il passaggio più importante e meno visibile: da “fare i compiti con un adulto” a “fare i compiti”.

Che cosa cambia

Il bambino legge meglio, e questo apre una porta: può iniziare a interpretare da solo le consegne semplici. Scrive con meno fatica. Ha una memoria di lavoro un po’ più capiente, quindi regge attività con più passaggi. Comincia ad avere una nozione, ancora vaga, del tempo che una cosa richiede.

Comincia anche il confronto sociale. In seconda e terza i bambini si accorgono di chi va bene e chi no, e cominciano a costruirsi un’idea di sé come studenti. È un momento delicato: le etichette che si formano qui tendono a durare.

L’obiettivo dei due anni

Se doveste sintetizzare in una frase che cosa dovrebbe succedere tra la seconda e la fine della terza: **il bambino dovrebbe passare dall’essere accompagnato all’essere supervisionato.**

Concretamente, alla fine della terza molti bambini possono:

leggere da soli la maggior parte delle consegne; cominciare senza che qualcuno li faccia sedere ogni giorno; lavorare venti o trenta minuti con un adulto nei paraggi ma non accanto; accorgersi di essere in difficoltà e chiedere aiuto in modo comprensibile; mettere il materiale nella cartella da soli.

Non tutti, e non alla stessa data. Ma è la direzione.

Il ritiro graduale

Vale la pena essere concreti su come si smonta l'impalcatura in questi due anni.

In seconda, il genitore resta presente all'avvio e poi si allontana. Legge la consegna insieme al bambino la prima volta, poi lo lascia provare da solo sulle successive. Controlla la completezza alla fine, non la correttezza durante. Aiuta a preparare la cartella, ma chiedendo a lui che cosa serve.

In terza, il genitore chiede al bambino di leggere da solo il diario e di dire che cosa c'è da fare. Non si siede accanto se non su richiesta. Non controlla ogni esercizio. Interviene sui blocchi, non sugli errori. Comincia a chiedere «da che cosa vuoi cominciare?» invece di stabilire l'ordine.

Un avvertimento utile: il ritiro va fatto **dichiarandolo**. Un bambino a cui l'adulto smette improvvisamente di sedersi accanto, senza spiegazioni, può leggerlo come un abbandono. Basta una frase: «Adesso che sei in terza, provi tu per primo e io sono qua se serve.»

Le prime strategie

Sono gli anni in cui si possono introdurre, con leggerezza, alcune abitudini che serviranno per sempre.

Cercare un esempio. «Prima di chiedere, guarda se avete già fatto qualcosa di simile.» È la strategia più utile di tutta la scuola primaria, e va insegnata esplicitamente.

Spezzare il lavoro. «Facciamo i primi cinque, poi ti alzi, poi gli altri cinque.» I bambini di questa età non sanno ancora dividere da soli un compito in pezzi.

Controllare prima di chiudere. Non "controllare se è giusto", ma un rapido «ho fatto tutto? ho scritto la data? ho letto tutte e due le pagine?».

Riprovare senza il libro. Introduzione del recupero attivo, in versione elementare: «Chiudi il quaderno e dimmi che cosa hai fatto.» Fatto una volta ogni tanto, e senza tono da interrogazione, è una delle abitudini più utili che esistano.

L'organizzazione

In seconda e terza si può cominciare a lavorare sul materiale in modo sistematico. Non con sistemi complicati: con due o tre abitudini.

Una cartella che si prepara la sera, non la mattina. Un astuccio che si controlla una volta a settimana. Un posto fisso dove stanno i quaderni.

E il diario, che merita un discorso a parte. Trascrivere i compiti è un'abilità che va insegnata: molti bambini di seconda scrivono qualcosa di incomprensibile, o dimenticano una delle tre materie. Vale la pena, per qualche settimana, guardare insieme che cosa hanno scritto — non per correggerlo, ma per chiedere «lo capirai stasera, questo?».

La nota ministeriale del 2025 sull'assegnazione dei compiti raccomanda proprio, per il primo ciclo, di far annotare i compiti sul diario personale oltre che sul registro elettronico, con la

motivazione esplicita di favorire l'autonomia degli alunni. È un'indicazione sensata: un compito che esiste solo su un'applicazione consultata dai genitori è un compito che il bambino non gestisce.

Il caso di Giulia

Giulia ha sette anni e frequenta la seconda. Fa i compiti lentamente, ma non perché non sappia farli: perché cancella. Scrive una parola, la guarda, la trova storta, la cancella, la riscrive. A volte buca il foglio. Un esercizio da cinque minuti ne richiede venti.

Sua madre, all'inizio, ha provato a incoraggiarla: «Ma è bellissima così, non cancellare.» Non è servito.

Quello che ha cominciato a funzionare è stato più concreto. Hanno concordato una regola: si può cancellare una volta sola per riga. E hanno introdotto un foglio a parte, "il foglio delle prove", dove Giulia può scrivere brutto quanto vuole.

Non è una tecnica magica e non ha risolto tutto. Ma ha spostato il problema da un terreno emotivo — «devi essere meno perfezionista», che a una bambina di sette anni non dice nulla — a un terreno operativo, dove esiste una regola chiara da seguire.

Il perfezionismo di Giulia resta qualcosa da tenere d'occhio: se dovesse crescere, accompagnarsi ad ansia diffusa o estendersi ad altre aree della vita, sarebbe un'osservazione da condividere con gli insegnanti e, se il quadro persistesse, da approfondire con un professionista. Ma nella maggior parte dei casi, a questa età, è una fase che si attraversa.

17

Quarta e quinta: prepararsi a camminare da soli

Gli ultimi due anni della primaria hanno una funzione precisa che spesso viene trascurata: preparare il passaggio a una scuola in cui il bambino avrà otto insegnanti diversi, materie separate, verifiche programmate e nessun adulto che gli ricordi le cose.

Il salto tra la quinta e la prima media è, dal punto di vista organizzativo, il più brusco dell'intero percorso scolastico. Chi ci arriva senza aver mai gestito nulla da solo lo sente tutto.

Che cosa cambia

Cambia il tipo di lavoro. Non solo esercizi da eseguire, ma anche testi da studiare. È una differenza sostanziale: eseguire un esercizio richiede di applicare una procedura, studiare richiede di comprendere, selezionare, riorganizzare e ricordare. Sono operazioni che vanno insegnate, e che nessuno insegna se si dà per scontato che "studiare" sia un'attività naturale.

Cambia la scala temporale. Compaiono lavori su più giorni, verifiche annunciate con una settimana di anticipo, ricerche. Il bambino deve cominciare a pensare non al pomeriggio ma alla settimana.

Cambia la richiesta di autonomia. Gli insegnanti si aspettano

che un bambino di dieci anni sappia che cosa deve fare.

L'obiettivo dei due anni

Alla fine della quinta, l'ideale è che il bambino sappia:

consultare da solo diario o registro e ricostruire i propri impegni; distribuire il lavoro su più giorni, almeno in modo grossolano; preparare il materiale; iniziare senza sollecitazione; studiare un testo semplice con un metodo suo; controllare il proprio lavoro; accorgersi delle difficoltà e segnalarle a qualcuno.

Il genitore, a questo punto, dovrebbe essere presente in tre momenti soltanto: un'occhiata settimanale alla pianificazione, la disponibilità su richiesta, e l'attenzione ai segnali che qualcosa non va.

L'agenda e il diario

In quarta e quinta il diario può smettere di essere un elenco di cose per domani e diventare uno strumento di pianificazione.

Un'abitudine semplice e molto efficace: la domenica sera (o il lunedì mattina) si guardano insieme i cinque giorni. Che cosa c'è di fisso? Quali pomeriggi sono già impegnati? C'è qualcosa che richiede più di un giorno?

Nei primi mesi lo fate insieme. Poi lo fa lui e voi lo guardate. Poi lo fa e basta.

L'importante è che il piano resti suo, anche quando è sbagliato. Come nel caso di Elisa, un piano mal fatto e poi rivisto insegna più di un piano perfetto costruito da voi.

Studiare: la competenza nuova

Molti bambini arrivano in prima media senza aver mai studiato davvero. Hanno letto e riletto, e hanno chiamato quello "studiare".

La Parte IX del libro è dedicata a questo tema, ma vale la pena anticipare due cose che si possono introdurre in quarta e quinta.

La prima è che **studiare non è leggere**. Dopo aver letto bisogna fare qualcosa con quello che si è letto: raccontarlo, farsi domande, scrivere le parole chiave, provare a ripeterlo senza guardare. Un bambino che chiude il libro e prova a dire ad alta voce che cosa c'era scritto sta studiando; un bambino che rilegge per la quarta volta non sta studiando, sta rassicurandosi.

La seconda è che **studiare si distribuisce**. Preparare una verifica la sera prima è la strategia meno efficiente possibile. Venti minuti tre sere di seguito valgono più di un'ora la sera prima, e questa non è un'opinione: è uno dei risultati più solidi della ricerca sull'apprendimento.

La responsabilità

In quarta e quinta si può — e conviene — spostare esplicitamente la responsabilità sul bambino.

Questo significa dire cose come: «I compiti sono una cosa tua. Io ci sono se hai bisogno, ma non te li ricordo io.» E poi, cosa più difficile, mantenerlo.

Significa anche accettare le conseguenze. Se il bambino dimentica il quaderno, lo dimentica. Non glielo portate a scuola. Se non ha fatto un compito perché ha gestito male il tempo, va a scuola senza. La conseguenza — modesta, sopportabile, prevedibile — è la cosa che insegna. Un bambino protetto da ogni

conseguenza fino agli undici anni le incontrerà tutte insieme in prima media, quando saranno più pesanti.

Un'avvertenza: questo vale per un bambino che *può* farcela. Se un bambino ha difficoltà reali e documentate, lasciarlo affondare non gli insegna la responsabilità: gli insegna che è incapace. La distinzione tra "non lo fa perché non ha ancora imparato a organizzarsi" e "non lo fa perché non ce la fa" è cruciale, e la Parte VII aiuta a farla.

Il caso di Matteo

Matteo ha dieci anni e frequenta la quinta. È sveglio, curioso e ha una strategia molto efficiente: davanti a qualsiasi difficoltà, cerca. Cerca su internet, chiede a un assistente conversazionale, guarda un video. In trenta secondi ha una risposta.

I suoi compiti risultano quasi sempre corretti. Ma alle verifiche in classe, dove non c'è nulla da cercare, i risultati sono molto più bassi.

Il problema di Matteo non è la tecnologia in sé — e i capitoli 43 e 44 argomentano che demonizzarla è inutile. Il problema è che ha imparato a saltare il passaggio in cui si impara: quello sgradevole in cui non si sa la risposta e si prova a costruirla.

Con Matteo ha funzionato una regola concordata, non imposta: **prima provo io, poi eventualmente cerco, e se cerco devo poi saper spiegare la risposta senza guardare.** Non elimina lo strumento: lo sposta dopo il tentativo, e lo obbliga a lasciare una traccia.

Verso la secondaria

Nell'ultimo periodo della quinta ha senso essere espliciti con il bambino su che cosa lo aspetta. Non per spaventarlo — «vedrai in prima media» è una delle frasi più inutili che esistano — ma per dargli un obiettivo comprensibile.

Qualcosa come: «L'anno prossimo avrai tanti insegnanti e nessuno ti ricorderà le cose. Quest'anno ci alleniamo a fartele ricordare da solo.»

I bambini di dieci anni rispondono bene a questo tipo di discorso, purché sia detto con fiducia e non con allarme.

Parte V

Organizzare il pomeriggio

18

Quando fare i compiti?

È una delle domande più frequenti e una di quelle a cui si risponde peggio, perché circolano molte certezze e pochissime prove.

Diciamolo subito: **non esiste un'ora universalmente giusta.** Chi afferma che i compiti vadano fatti "subito dopo pranzo" o "mai prima delle diciassette" sta descrivendo ciò che funziona nella propria famiglia, che è un'informazione utile ma non generalizzabile.

Esistono però alcuni criteri.

I fattori che contano davvero

Il momento del ritorno. Un bambino che rientra alle tredici e trenta e uno che rientra alle sedici e trenta non possono seguire lo stesso schema. Nel secondo caso, la finestra disponibile è talmente stretta che l'unica domanda sensata è se i compiti ci stiano.

Il pranzo. Molti bambini, dopo un pasto abbondante, hanno un calo di attenzione. È un'esperienza comune, e conviene tenerne conto senza trasformarla in dogma: alcuni bambini stanno benissimo.

La pausa. Questa è la variabile su cui c'è maggiore accordo pratico. Passare direttamente dal banco al tavolo di casa fun-

ziona raramente. Un bambino che ha lavorato per cinque o sei ore ha bisogno di una discontinuità: muoversi, mangiare, stare in silenzio, giocare. La pausa non è tempo perso: è la condizione perché la mezz'ora successiva sia utile.

Quanto deve durare? Abbastanza da essere una vera interruzione, non tanto da rendere impossibile ripartire. Per molti bambini quaranta o sessanta minuti sono un buon compromesso. Attenzione a un rischio concreto: le pause che coinvolgono schermi tendono a espandersi, e il rientro è più conflittuale. Non perché lo schermo sia malvagio, ma perché è progettato per non finire mai.

Le attività pomeridiane. Se c'è allenamento alle diciassette, ci sono due possibilità: prima o dopo. Entrambe possono funzionare. "Prima" ha il vantaggio che il bambino è meno stanco e che la scadenza aiuta a concentrarsi; ha lo svantaggio che il tempo è poco e che l'incombenza dell'orario può generare tensione. "Dopo" ha il vantaggio del movimento già fatto — molti bambini lavorano meglio dopo aver corso — e lo svantaggio della stanchezza e dell'ora tarda.

Una terza possibilità, spesso migliore delle prime due, è **dividere**: la parte breve e meccanica prima, la parte che richiede concentrazione in un altro momento della settimana.

Gli orari degli adulti. Se il genitore che di solito è di riferimento rientra alle diciannove, fare i compiti alle sedici significa farli da soli. Per un bambino di quarta o quinta può andare bene; per uno di prima, no. È una variabile reale e va messa nel conto, senza sensi di colpa.

Il cronotipo. Le persone differiscono nel momento della giornata in cui rendono meglio, e questo vale anche per i bambini, sebbene le differenze si accentuino nell'adolescenza. Se osservate che vostro figlio è sistematicamente più lucido in un certo

momento, è un'informazione da usare. Se non lo osservate, non c'è nulla da cercare.

La sera tardi

Su un punto conviene essere netti: **i compiti fatti tardi la sera, sistematicamente, sono un cattivo affare.**

Il bambino è stanco, quindi lavora peggio e più lentamente, quindi ci mette di più, quindi va a letto più tardi, quindi il giorno dopo è più stanco. È un circolo che si autoalimenta.

E c'è il costo sul sonno, che nella scuola primaria è tutt'altro che secondario: le raccomandazioni condivise dalle società scientifiche indicano per i bambini dai sei ai dodici anni un fabbisogno di nove-dodici ore per notte. Un pomeriggio in cui i compiti finiscono alle ventidue e mezza costa più di quanto rende, sempre.

Se questo accade una volta ogni tanto, pazienza. Se accade tre sere a settimana, c'è un problema di organizzazione o di carico, e va affrontato come tale.

La mattina prima di scuola

Alcune famiglie ci provano, di solito per disperazione. Funziona raramente: i tempi sono rigidi, l'ansia dell'orario è alta e il bambino è appena sveglio.

C'è un'eccezione: attività brevissime e meccaniche, come rileggere qualcosa o ripassare le tabelline in macchina. Ma come sistema generale, no.

Il fine settimana

Il fine settimana è una risorsa organizzativa, ma va usata con criterio.

Ha senso spostare al sabato mattina la parte più impegnativa del lavoro settimanale, se il bambino nei giorni feriali non ha spazio. Ha molto meno senso usare la domenica pomeriggio come discarica di tutto ciò che non si è fatto, perché produce una domenica avvelenata e un lunedì stanco.

Un criterio pratico: se si lavora nel fine settimana, si lavora **presto e poco**. Il resto del tempo deve restare libero, perché serve.

Costruire l'orario insieme

Un'ultima raccomandazione, che vale più di tutte le precedenti: qualunque schema decidiate, **decidetelo insieme al bambino**, almeno dalla terza in poi.

Un orario imposto genera una trattativa quotidiana. Un orario concordato genera una trattativa iniziale e poi, nella maggior parte dei casi, un'abitudine. E offrire una scelta reale — «vuoi farli prima o dopo la merenda?» — costa nulla e cambia molto il modo in cui il bambino si dispone al lavoro.

19

Dove studiare?

Lo spazio conta meno di quanto pensino i cataloghi di arredamento e più di quanto pensino i bambini.

Il mito della cameretta

L'immagine tradizionale — bambino solo alla scrivania in camera propria — non è necessariamente la migliore, soprattutto nei primi anni.

Molti bambini della primaria lavorano meglio in una zona comune, con un adulto nei paraggi. Non perché abbiano bisogno di sorveglianza, ma perché la solitudine completa rende l'avvio molto più difficile e perché la possibilità di chiedere qualcosa senza doversi alzare riduce i tempi morti.

Il tavolo della cucina va benissimo, a patto che sia sgombro e che non sia contemporaneamente il luogo in cui si prepara la cena.

Attenzione anche a non sopravvalutare l'attrezzatura. Una scrivania costosa non fa lavorare meglio nessuno. Un tavolo, una sedia dell'altezza giusta e un piano libero bastano.

Che cosa serve davvero

Una superficie libera. Non un angolo di trenta centimetri tra il pane e il telecomando. Serve spazio per il quaderno aperto, il

libro e l'astuccio.

Una luce adeguata. Preferibilmente naturale, altrimenti una lampada che illumini il piano di lavoro senza fare ombra sulla mano che scrive — quindi da sinistra per i destrimani e viceversa. Non è pedanteria: lavorare nella propria ombra affatica.

Una postura sostenibile. Piedi che toccano terra (un poggiapiedi improvvisato risolve il problema in molte case), schiena appoggiata, gomiti all'altezza del piano. Un bambino che scrive con il naso a dieci centimetri dal foglio o con una gamba sotto il sedere si stanca prima. Non serve rigidità militare: serve che dopo venti minuti non faccia male niente.

Il materiale a portata. Ogni volta che il bambino si alza per cercare qualcosa, la concentrazione si interrompe e il rientro costa. Vale la pena costruire l'abitudine di preparare tutto prima.

Il rumore

Qui i luoghi comuni sono molti e le certezze poche.

Alcune cose sono ragionevolmente chiare. Il rumore **con contenuto verbale** — una conversazione, la televisione accesa, un video, un podcast — interferisce con le attività che richiedono linguaggio: leggere, scrivere, studiare. Il motivo è che il linguaggio in sottofondo compete per le stesse risorse mentali che servono per elaborare il testo.

Il rumore di fondo neutro — traffico attutito, lavastoviglie, il fratello che gioca in un'altra stanza — disturba meno, e alcuni bambini lavorano peggio nel silenzio assoluto.

Sulla musica il quadro è meno netto, e ne parliamo tra poco.

Il punto pratico: **la televisione accesa nella stanza in cui si fanno i compiti è una cattiva idea**, anche se il bambino so-

stiene di non guardarla. Non serve una battaglia ideologica: si spegne, e basta.

La musica

È una delle domande più frequenti dei genitori, e la risposta onesta è: dipende dal tipo di musica e dal tipo di attività.

Musica con parole, durante attività verbali, tende a interferire. Musica strumentale, a volume moderato, durante attività ripetitive e meccaniche, interferisce poco e per alcuni bambini rende il lavoro più tollerabile.

Il criterio pratico che consiglio ai genitori è empirico: provate. Se con la musica il bambino finisce nello stesso tempo con la stessa qualità, la musica non è un problema. Se ci mette il doppio e canta, lo è.

Una cosa da evitare: le cuffie collegate a un dispositivo che riceve notifiche. Il problema, in quel caso, non è la musica.

Lo smartphone e i dispositivi

Nella scuola primaria molti bambini non hanno ancora un telefono personale, e dove non c'è la questione non si pone.

Dove c'è, la regola più semplice è anche la più efficace: **durante i compiti, il telefono sta in un'altra stanza.** Non in tasca, non capovolto sul tavolo, non silenzioso accanto al quaderno. In un'altra stanza.

Le ragioni sono due. La prima è che le notifiche interrompono, e ogni interruzione ha un costo di rientro che è molto superiore ai secondi che dura l'interruzione stessa. La seconda è che resistere alla tentazione consuma risorse mentali: un bambino che passa mezz'ora a non guardare il telefono ha lavorato

meno bene di uno che non ce l'aveva.

Il capitolo 46 approfondisce il tema con qualche dato in più.

Discorso diverso per i dispositivi che servono al lavoro. Se il compito richiede il computer o il tablet, il criterio è che sia usato per quello e in uno spazio visibile. Non come sorveglianza poliziesca, ma perché la tentazione, per un bambino di nove anni, è molto forte, e chiedergli di gestirla da solo è chiedergli troppo.

I fratelli

Nelle case con più figli lo spazio dei compiti è quasi sempre condiviso, e questo genera due problemi opposti.

Il primo è la distrazione reciproca. Due bambini allo stesso tavolo si parlano, si guardano, si confrontano, litigano.

Il secondo è il confronto: chi finisce prima, chi ci mette di più, chi fa più errori. Il capitolo 26 affronta il tema.

Alcune soluzioni pratiche che funzionano nelle case reali: lavorare allo stesso tavolo ma con orari sfalsati; usare due stanze diverse anche se una è la cucina e l'altra il corridoio; far cominciare per primo quello che ha bisogno di più supporto, mentre l'altro fa qualcosa di autonomo; accettare che in certe fasi la convivenza sia semplicemente rumorosa.

Un'osservazione sulle case reali

Non tutte le famiglie hanno una stanza in più, un tavolo libero, un ambiente silenzioso. In molte case c'è un solo ambiente per tutto, con più persone dentro contemporaneamente.

Questo è un fatto, non una colpa. Ed è anche uno dei motivi per cui i compiti a casa sollevano un problema di equità reale: le

condizioni di lavoro sono molto diverse.

Se la vostra situazione è questa, due cose sono utili. La prima è ottimizzare quello che si può — l'orario più che lo spazio, per esempio scegliendo il momento in cui la casa è meno affollata. La seconda è sapere che molte scuole offrono spazi di studio pomeridiani, che alcuni Comuni e associazioni organizzano attività di doposcuola, e che chiedere questa informazione agli insegnanti o alla segreteria è del tutto legittimo. Non è ammettere un'insufficienza: è usare una risorsa.

20

Costruire una routine

Una routine è una sequenza prevedibile di azioni. Il suo valore è che riduce il numero di decisioni da prendere ogni giorno — e ogni decisione, per un bambino, è un'occasione di trattativa.

Ma una routine può anche diventare una gabbia, e vale la pena capire dove passa il confine.

Perché funzionano

Un bambino che sa che alle sedici e trenta si fanno i compiti non deve decidere ogni pomeriggio se sia il momento. La domanda non si pone, quindi non si discute.

Una routine riduce anche il carico mentale: sapere che cosa viene dopo è rassicurante, soprattutto per i bambini che tendono all'ansia.

E rende visibili le eccezioni. Se di solito si lavora alle sedici e trenta, il giorno in cui non succede tutti se ne accorgono, e si può decidere consapevolmente che fare.

Perché possono diventare gabbie

Una routine diventa un problema quando è troppo dettagliata, quando non ammette variazioni, quando la sua osservanza diventa più importante del suo scopo.

Se il piano prevede che alle sedici e trenta si cominci e alle sedici e trenta il bambino ha la febbre, o è successo qualcosa a scuola, o semplicemente sta finendo un disegno a cui tiene, l'aderenza al piano non è una virtù.

Il criterio: la routine serve alla famiglia, non il contrario.

Tre modelli, e come sceglierli

Non esiste un modello unico. Ne propongo tre, tutti realistici, tra cui scegliere e da adattare.

Modello A — Rientro breve. Per bambini che escono a metà giornata.

Rientro, pranzo, pausa lunga con movimento o gioco, compiti nel primo pomeriggio, resto del pomeriggio libero.

Vantaggio: il bambino lavora quando è ancora relativamente fresco, e la serata resta libera. Rischio: pretendere che si sieda troppo presto dopo il rientro.

Modello B — Rientro tardo. Per bambini con tempo scuola lungo.

Rientro, merenda, movimento o gioco per un tempo definito, compiti brevi prima di cena, chiusura.

Vantaggio: rispetta il bisogno di stacco. Rischio: lo spazio è strettissimo. In questo modello, se i compiti superano regolarmente la mezz'ora, il problema va posto alla scuola: la giornata non li contiene.

Modello C — Distribuito. Per bambini con attività pomeridiane in giorni diversi.

Il carico viene distribuito sulla settimana anziché sulla giornata: i giorni liberi assorbono anche parte del lavoro dei giorni pieni, e nei giorni con allenamento si fa il minimo.

Vantaggio: è l'unico che funziona per famiglie con agende complesse, ed è quello che insegna di più sulla pianificazione. Rischio: richiede che qualcuno tenga d'occhio l'insieme, e nei primi anni quel qualcuno è l'adulto.

Come si introduce una routine nuova

Poche regole pratiche.

Una cosa alla volta. Non cambiate contemporaneamente orario, luogo, modalità di aiuto e regole sul telefono. Cambiate una cosa e aspettate due settimane.

Concordata, non annunciata. Almeno dalla terza in poi, la routine si costruisce con il bambino. Anche solo lasciandogli scegliere tra due opzioni entrambe accettabili.

Scritta. Un foglio sul frigorifero con tre righe vale più di dieci discussioni. Non perché il bambino lo legga: perché esiste, e si può indicare invece di ripetere.

Con un margine. Una routine senza eccezioni previste si rompe alla prima festa di compleanno. Meglio prevederle: «Il giovedì è diverso perché c'è nuoto.»

Rivista ogni tanto. A settembre, a gennaio, quando cambia qualcosa. Una routine costruita in prima non va bene in quarta.

Il rituale di chiusura

È l'elemento più sottovalutato e uno dei più utili.

Serve un gesto che dichiari finita quella parte del pomeriggio: si chiude il diario, si prepara la cartella, si sgombra il tavolo. Trenta secondi.

Il valore non è organizzativo, è psicologico. Senza una chiusura esplicita, i compiti tendono a diffondersi su tutto il pomeriggio come una nebbia: il bambino non è né al lavoro né libero, e l'adulto continua a chiedere «hai finito?» fino a cena. Con una chiusura, esiste un prima e un dopo.

21

«Non ho voglia»

È la frase più pronunciata nelle case italiane tra le quindici e le venti. Merita di essere presa sul serio, perché sotto le stesse tre parole si nascondono cose molto diverse.

Sei significati possibili

La resistenza normale. Nessun bambino preferisce fare esercizi di grammatica a giocare. Questo non è un problema motivazionale: è una preferenza sensata. La maggior parte dei «non ho voglia» appartiene a questa categoria, e non richiede alcun intervento speciale: richiede una routine.

La stanchezza. Il bambino ha fatto sei ore di scuola, ha dormito poco, ha avuto una giornata intensa. Si riconosce perché è aspecifica: non ha voglia di niente, nemmeno delle cose che gli piacciono.

La difficoltà. Il bambino non sa fare la cosa, e non lo dice — a volte perché non lo sa nemmeno lui. Si riconosce perché il rifiuto è selettivo: c'è per la matematica e non per il resto, o c'è da quando è cominciato un certo argomento.

La paura di sbagliare. Diverso dal precedente: il bambino saprebbe fare la cosa, ma teme il risultato. Si riconosce perché il rifiuto aumenta prima delle verifiche, o riguarda le attività che verranno valutate.

La percezione di sproporzione. Il bambino guarda la quantità e conclude che non ce la farà mai. È molto comune, e si risolve spesso semplicemente spezzando il lavoro: «Facciamo i primi tre.»

Il desiderio di fare altro. Sta giocando bene, sta guardando qualcosa, ha un amico a casa. È legittimo, e a volte la risposta giusta è concedere altri venti minuti.

Come si distinguono

Con l'osservazione, più che con l'interrogatorio.

È sempre così o è cominciato di recente? Un cambiamento recente è un'informazione. *È per tutto o per qualcosa in particolare?* La selettività indica difficoltà. *Come va quando comincia?* Se dopo cinque minuti lavora tranquillo, era resistenza all'avvio. Se dopo cinque minuti è ancora bloccato, era altro. *Come sta nel resto del pomeriggio?* Un bambino stanco è stanco anche altrove.

Che cosa funziona

Ridurre l'ostacolo iniziale. «Fai i primi tre e poi vediamo» funziona molto meglio di «devi fare tutto». Non è un trucco: molte volte, una volta partito, il bambino continua. L'avvio è la parte più costosa.

Fissare la struttura invece di negoziare ogni giorno. Se l'orario è deciso, la discussione riguarda al massimo cinque minuti di slittamento, non l'intera questione.

Offrire scelte reali. «Vuoi cominciare da matematica o da italiano?» «Vuoi farli qui o in camera?» Sono scelte che non cambiano il risultato ma restituiscono al bambino un margine di controllo, e questo — lo mostrano gli studi sul supporto

all'autonomia — cambia il modo in cui affronta il compito.

Riconoscere l'emozione senza cedere sul compito. «Capisco che non ne hai voglia. È noioso. Facciamolo lo stesso, poi hai finito.» È una formula semplice e funziona: valida il sentimento senza trasformarlo in un'autorizzazione.

Lavorare accanto. Non addosso: accanto, ognuno con le proprie cose. Per molti bambini la compagnia riduce enormemente la resistenza.

Usare il movimento. Un bambino che non riesce a partire dopo dieci minuti di trattativa spesso riparte dopo dieci minuti di corsa in cortile.

Che cosa di solito non funziona

Le prediche sul futuro. «Se non impari adesso, poi in prima media…» Un bambino di otto anni non ha un rapporto operativo con il futuro tra tre anni.

Il confronto. «Tuo fratello alla tua età…» Vedi Appendice E.

Le trattative infinite. Ogni concessione ottenuta dopo venti minuti di insistenza insegna che insistere venti minuti funziona.

L'aumento del volume. Funziona nell'immediato, in alcuni casi. Ha un costo alto e decrescente: bisogna alzare la voce sempre di più per ottenere lo stesso effetto.

Le ricompense continue. Il capitolo 24 le esamina in dettaglio.

Una nota sulla manipolazione

Alcune tecniche funzionano ma non conviene usarle, perché insegnano cose sbagliate.

Far leva sulla colpa («guarda quanto lavoro io per te») produce obbedienza e risentimento. Ritirare l'affetto («allora non ti parlo più») produce ansia. Umiliare davanti ad altri produce vergogna e nessun apprendimento.

Il criterio per distinguere una strategia educativa da una manipolazione è semplice: **una strategia educativa si può dichiarare.** Se potete dire al bambino che cosa state facendo e perché senza che perda efficacia, è una strategia. Se funziona solo perché lui non se ne accorge, è un'altra cosa.

22

Sport, feste, amici e compiti

Ci sono giornate in cui il conflitto non è tra il bambino e i compiti, ma tra i compiti e qualcos'altro che ha valore.

Il modo peggiore di affrontarle è pretendere che il conflitto non esista.

Prendere sul serio l'altra parte

Lo sport, il compleanno di un amico, il pomeriggio a casa di qualcuno non sono capricci da cui difendersi. Sono attività che hanno un valore reale: movimento, relazioni, appartenenza, divertimento.

Un genitore che dice «prima il dovere e poi il piacere» come principio assoluto sta comunicando che la vita è divisa in cose obbligatorie e cose superflue, e che la scuola sta sempre nella prima categoria. È una visione che i bambini interiorizzano e che non li aiuta né a scuola né altrove.

D'altra parte, un genitore che salta i compiti ogni volta che c'è qualcosa di più piacevole sta comunicando l'opposto: che gli impegni valgono finché non sono scomodi. È una lezione peggiore.

La via praticabile sta nel mezzo, e ha un nome: **imparare a gestire i conflitti tra impegni.** Che è, per inciso, una delle competenze più utili dell'intera vita adulta.

Le cinque abilità da costruire

Prevedere. Sapere in anticipo che giovedì c'è la festa. Sembra ovvio, ma moltissime famiglie scoprono i conflitti la mattina stessa. La domenica sera, tre minuti sul calendario della settimana.

Anticipare. Se giovedì non ci sarà tempo, si fa qualcosa mercoledì. È la strategia più efficace e la più semplice da insegnare, ed è la stessa che useranno all'università e al lavoro.

Distribuire. Un lavoro che occupa quattro giorni si può ripartire in modo diseguale: molto nei giorni liberi, poco in quelli pieni.

Scegliere. A volte non si può fare tutto. In quel caso si sceglie, consapevolmente, che cosa lasciare — e si comunica la scelta. È molto diverso dal non fare e sperare che nessuno se ne accorga.

Assumersi le conseguenze. Se la scelta è stata di andare alla festa e non finire i compiti, il giorno dopo si va a scuola con il lavoro incompleto e lo si dice. È la parte che completa l'apprendimento.

Chi decide

Dipende dall'età, e conviene essere espliciti.

In prima e seconda decide l'adulto, spiegando la ragione: «Oggi c'è la festa, i compiti li facciamo domani mattina.»

In terza e quarta si decide insieme: «Giovedì c'è la festa. Come facciamo?» E si accetta una proposta ragionevole del bambino, anche se non è quella che avreste scelto voi.

In quinta decide il bambino, con la vostra supervisione. E se sbaglia, sbaglia — con conseguenze modeste, che è esattamente

il momento giusto per sbagliare.

Il caso di Elisa, di nuovo

Elisa, nove anni, quarta: danza il lunedì e il mercoledì, nuoto il venerdì. Nei mesi scorsi arrivava sistematicamente a scuola con qualcosa non fatto, e la spiegazione era sempre la stessa: non c'era stato tempo.

Sua madre, prima di considerare l'ipotesi di ridurre le attività, ha provato a guardare i dati. Per due settimane hanno annotato che cosa veniva assegnato e quanto tempo serviva. È emersa una cosa che nessuno dei due aveva notato: il carico era concentrato per il giovedì e per il lunedì, cioè i giorni successivi ai pomeriggi pieni.

Non c'era troppo lavoro in totale. C'era lavoro nei posti sbagliati.

La soluzione è stata banale una volta vista: il martedì pomeriggio, che era libero, Elisa comincia a fare una parte di quello che serve per il giovedì. Il sabato mattina, mezz'ora, si porta avanti sul lunedì.

Due osservazioni. La prima è che il problema si è risolto con l'organizzazione, non con la rinuncia. La seconda è che senza le due settimane di osservazione nessuno avrebbe capito qual era il problema: si sarebbe discusso di "troppi compiti" o di "troppe attività", entrambe letture plausibili e nessuna delle due esatta.

L'Appendice G propone lo strumento che Elisa e sua madre hanno usato.

Quando le attività sono davvero troppe

Esiste anche il caso opposto, e va nominato: bambini con quattro o cinque impegni pomeridiani strutturati, che non hanno un solo pomeriggio libero in tutta la settimana.

Se in una situazione del genere i compiti non entrano, la conclusione non è automaticamente che i compiti siano troppi. Può essere che l'agenda sia troppo piena.

Non è una critica: le attività extrascolastiche nascono quasi sempre da buone intenzioni, e talvolta da necessità organizzative — bisogna pur sapere dove sta un bambino tra le sedici e le diciotto. Ma vale la pena guardarle come si guarda qualsiasi altro impegno, e chiedersi se ci sia spazio per tutto, incluso il tempo in cui non si fa niente.

Un bambino ha bisogno anche di pomeriggi vuoti. Non sono un fallimento organizzativo.

Le feste e il buon senso

Ultima nota, per una domanda che ricorre spesso: è giusto saltare i compiti per un compleanno?

Ogni tanto, sì. Senza drammi e senza sensi di colpa, comunicandolo il giorno dopo con una riga sul diario.

Un bambino che non va mai a una festa perché deve fare i compiti sta pagando un prezzo alto per un beneficio piccolo. E sta imparando una cosa che nessuno vorrebbe insegnargli: che la scuola è nemica della sua vita sociale.

Parte VI

Le battaglie del pomeriggio

23

Quando ogni pomeriggio diventa una guerra

Ci sono famiglie in cui i compiti sono una seccatura. E ci sono famiglie in cui i compiti sono il momento peggiore della giornata, tutti i giorni, da mesi.

Questo capitolo parla del secondo caso. Non del pomeriggio storto: della guerra installata.

Come si riconosce

Alcuni segnali, presi insieme e non isolatamente:

il momento dei compiti comincia con tensione ancora prima di cominciare; si alza la voce quasi ogni giorno; il bambino piange con regolarità; compaiono minacce, da una parte o dall'altra; la trattativa dura più del lavoro; l'adulto finisce la serata arrabbiato con sé stesso; il bambino ha cominciato a mentire su ciò che ha da fare; il resto del pomeriggio è contaminato: anche quando i compiti sono finiti, l'atmosfera resta pesante.

Se vi riconoscete, la prima cosa utile da sapere è che è una situazione comune. La seconda è che non si esce con un colpo di volontà.

Perché si autoalimenta

Il meccanismo è abbastanza regolare, ed è utile vederlo dall'esterno.

Il bambino resiste. L'adulto insiste. Il bambino resiste di più. L'adulto alza il tono. Il bambino si blocca o piange. L'adulto, esausto, o esplode o cede — o entrambe le cose in sequenza.

Il giorno dopo, entrambi arrivano al tavolo già carichi. Il bambino si aspetta un conflitto e si prepara. L'adulto si aspetta una resistenza e parte più teso. Il conflitto arriva più in fretta.

Nel giro di poche settimane, la battaglia non riguarda più i compiti. Riguarda il controllo, la fatica, la sensazione di non farcela. Gli esercizi sono solo l'occasione.

C'è anche un aspetto che va detto senza giri di parole: in questi schemi entrambi ottengono qualcosa. Il bambino ottiene attenzione — negativa, ma intensa e garantita. L'adulto ottiene la sensazione di stare facendo il proprio dovere. Nessuno dei due lo fa apposta, ma è uno dei motivi per cui questi schemi sono così stabili.

Uscirne: il principio generale

Non si esce chiedendo al bambino di cambiare. Si esce cambiando una mossa dell'adulto.

Il motivo è pratico: siete voi ad avere la capacità di osservare la sequenza dall'esterno e di interromperla deliberatamente. A un bambino di otto anni questo non si può chiedere.

E non si esce cambiando tutto insieme. Si esce cambiando **una cosa sola**, e mantenendola per almeno due settimane.

Cinque mosse che interrompono lo schema

Ridurre l'obiettivo. Per due settimane, l'obiettivo non è "fare tutti i compiti". È "lavorare quindici minuti senza litigare". Anche se il lavoro resta a metà. Anche se bisogna scrivere all'insegnante ogni giorno. State ricostruendo la possibilità stessa di lavorare insieme; il contenuto viene dopo.

Spostare il momento. Se la guerra scoppia sempre alle diciassette, provate alle diciotto e trenta, o al mattino, o subito dopo lo sport. A volte il problema non è il compito ma il momento in cui viene collocato.

Cambiare la persona. Se in famiglia ci sono due adulti e uno solo dei due è coinvolto nella guerra, prova l'altro. Non perché sia più bravo, ma perché non porta con sé la storia recente. Funziona più spesso di quanto ci si aspetti.

Uscire dal ruolo di controllore. Per due settimane non controllate se è giusto, non chiedete se ha finito, non guardate il quaderno. Rendetevi disponibili e basta. Se il bambino ha imparato che il vostro ruolo è verificare, cambiare ruolo cambia la scena.

Interrompere fisicamente. Quando il tono comincia a salire — non quando è già salito — vi alzate. «Facciamo cinque minuti di pausa.» Vale per entrambi. La pausa non è una concessione: è un modo per evitare che la sequenza arrivi in fondo.

La riparazione

Dopo un pomeriggio finito male, c'è una cosa che vale più di qualunque strategia preventiva: tornarci sopra, dopo.

Non subito — a caldo non funziona. Ma la sera, o il giorno dopo: «Ieri mi sono arrabbiato e ho urlato. Non era giusto. Proviamo a fare diversamente.»

Questo non indebolisce l'autorità di un genitore. Fa l'opposto: insegna che gli errori si possono nominare e riparare, che è probabilmente la cosa più importante che un adulto possa mostrare a un bambino.

Quando serve aiuto esterno

Se dopo alcune settimane di tentativi seri la situazione non si muove, o se il conflitto sui compiti si accompagna ad altri segnali — un bambino che non vuole più andare a scuola, che ha smesso di dormire bene, che parla male di sé stesso in modo persistente — vale la pena parlarne con qualcuno.

Il primo passo è la scuola: gli insegnanti hanno un punto di vista che voi non avete, e sapere che a casa è così è per loro un'informazione importante. Il secondo, se serve, è un professionista — il pediatra come primo riferimento, che potrà eventualmente orientare verso figure specializzate.

Chiedere aiuto per un conflitto quotidiano non significa che ci sia qualcosa di grave. Significa solo che avete provato e non è bastato, che capita a moltissime famiglie.

24

Premi e punizioni

«Se finisci i compiti ti do il tablet.» «Se non fai i compiti non vai a calcio.»

Sono le due leve più usate al mondo, e vale la pena guardarle da vicino, perché non funzionano allo stesso modo e non hanno gli stessi costi.

Perché i premi funzionano (e perché è un problema)

Funzionano: promettere qualcosa di desiderabile aumenta la probabilità che un comportamento avvenga. È il meccanismo più documentato della psicologia.

Il problema è un altro, ed è più sottile.

Quando un'attività viene svolta principalmente per ottenere un premio, la ragione per cui si fa quella cosa si sposta all'esterno. La domanda del bambino diventa «che cosa ci guadagno?» invece di «che cosa devo fare?». E quando il premio finisce, spesso finisce anche il comportamento.

C'è di più. Un premio comunica implicitamente un giudizio sull'attività: si viene ricompensati per le cose sgradevoli. Un bambino a cui viene offerto il tablet per fare i compiti deduce, ragionevolmente, che i compiti siano una cosa brutta — altrimenti perché pagarlo?

Su questo la ricerca motivazionale è abbastanza concorde: le ricompense tangibili, attese e legate al semplice svolgimento di un'attività tendono a ridurre la motivazione interna a farla. L'effetto è più marcato quando l'attività era già di per sé interessante.

I premi meno problematici

Detto questo, non tutte le ricompense sono uguali, e sarebbe irrealistico chiedere alle famiglie di rinunciarvi del tutto.

Il riconoscimento verbale specifico funziona bene e ha pochi effetti collaterali, purché sia riferito a qualcosa di concreto e sotto il controllo del bambino: «Hai lavorato venti minuti senza alzarti, non ti era mai riuscito.» È diverso da «bravissimo», che è generico e a lungo andare perde valore.

La conseguenza naturale non è propriamente un premio: è ciò che accade dopo. «Quando hai finito, il pomeriggio è tuo.» Non state offrendo nulla di aggiuntivo: state descrivendo l'ordine delle cose.

Il premio non annunciato ha effetti diversi da quello promesso in anticipo. Una gelateria improvvisata dopo una settimana difficile non compra un comportamento: celebra qualcosa che è già accaduto.

Il premio a termine, usato per costruire un'abitudine e poi ritirato, può avere senso in situazioni bloccate. La condizione è che sia dichiarato: «Per due settimane, ogni giorno che cominci da solo mettiamo un segno. Dopo due settimane smettiamo, perché a quel punto sarà una tua abitudine.»

Le punizioni

Le punizioni funzionano peggio dei premi, per una ragione strutturale: dicono che cosa non fare, non che cosa fare.

Inoltre producono tre effetti collaterali che vale la pena conoscere.

Il primo è l'associazione. Se i compiti sono l'occasione di punizioni ripetute, l'emozione negativa si attacca ai compiti stessi. Nel medio periodo si ottiene un bambino che li evita di più, non di meno.

Il secondo è l'evitamento. Un bambino punito per non aver fatto qualcosa impara spesso non a farla, ma a nasconderne l'assenza. Diari falsificati, «non hanno assegnato niente», quaderni dimenticati a scuola: sono quasi sempre prodotti di un sistema punitivo.

Il terzo è l'inflazione. Una punizione, ripetuta, perde efficacia. Bisogna aumentare. È un percorso che finisce male.

Il caso specifico di «niente calcio»

Merita una nota a parte, perché è la punizione più usata ed è anche una delle peggiori.

Togliere lo sport per punire i compiti non fatti ha tre problemi.

È sproporzionata: si toglie un'attività di due ore per un compito di venti minuti.

Toglie proprio la cosa che aiuta. Il movimento migliora l'umore, scarica la tensione e per molti bambini rende possibile la concentrazione successiva. Togliendolo si peggiora la condizione di partenza.

Coinvolge terzi: la squadra, l'allenatore, gli amici. Il bambino paga anche sul piano sociale, per una questione che riguarda

un quaderno.

Esiste una versione accettabile? Sì, ed è diversa: non una punizione ma una conseguenza organizzativa dichiarata in anticipo. «Il calcio è alle diciotto. Se alle diciassette e quarantacinque i compiti non sono fatti, non c'è tempo per farli dopo, quindi li facciamo prima.» È una constatazione sull'orologio, non una sanzione.

Che cosa mettere al posto di premi e punizioni

Tre cose, in ordine di efficacia.

La struttura. Un orario stabile, un luogo stabile, aspettative chiare. La maggior parte dei problemi che i genitori cercano di risolvere con premi e minacce si risolve con la prevedibilità.

Le conseguenze naturali. Non è stato fatto? Va a scuola così, e lo dice. È una conseguenza reale, proporzionata, e non è imposta da voi — il che vi toglie dal ruolo di antagonisti.

Il senso. Spiegare a che cosa serve una cosa non è pedagogia astratta: è la forma più efficace di motivazione a medio termine. «Queste tabelline ti servono perché fra due mesi farete le divisioni e senza ci metterai il triplo» è un'informazione che un bambino di nove anni può usare.

Un'ultima onestà

Tutti, prima o poi, usiamo un premio o una minaccia. Sono le diciannove e trenta, siamo esausti, funziona, e lo facciamo.

Non c'è nessun bisogno di sentirsi in colpa per questo. Il punto non è la purezza dei metodi: è che il ricatto non diventi **il** sistema. Se i compiti si fanno solo in cambio di qualcosa, la struttura è saltata e va ricostruita. Se ogni tanto si accelera con una

promessa, è la vita reale.

25

Il genitore perde la pazienza

Succede. A quasi tutti, prima o poi.

Questo capitolo serve a due cose: dire che è normale, e dire che essere normale non significa essere ininfluente.

Perché succede

Non perché siate cattivi genitori. Perché ci sono condizioni che rendono difficile a chiunque restare calmi.

Siete stanchi. La maggior parte dei conflitti sui compiti avviene alla fine di una giornata di lavoro, spesso mentre state facendo altre tre cose.

Siete preoccupati. Sotto l'irritazione c'è quasi sempre una paura: che vostro figlio resti indietro, che non ce la faccia, che qualcosa non vada. La paura si esprime facilmente come rabbia.

Vi sentite valutati. Il rendimento del figlio viene percepito, spesso senza consapevolezza, come un giudizio su di voi.

Vi sentite impotenti. Sapete che cosa andrebbe fatto e non riuscite a farlo accadere. È una delle esperienze più frustranti che esistano.

E, per alcuni, c'è la propria storia. Un adulto che a scuola ha sofferto può reagire con particolare intensità davanti a un fi-

glio in difficoltà — o per identificazione, o per il desiderio che a lui non succeda.

Che cosa succede al bambino

Va detto con precisione, senza colpevolizzare.

Un adulto che perde la pazienza occasionalmente non provoca danni. I bambini reggono benissimo la fallibilità dei genitori, soprattutto se seguita da una riparazione.

Un adulto che perde la pazienza sistematicamente, ogni pomeriggio, produce invece un effetto specifico: l'associazione tra compiti e paura. E un bambino spaventato lavora peggio, perché l'ansia consuma proprio quelle risorse mentali che servirebbero per pensare.

C'è poi un effetto secondario: il bambino comincia a gestire l'adulto invece che il compito. Dice di aver capito per evitare la reazione. Nasconde gli errori. Finisce in fretta e male. Da quel momento avete perso la fonte principale di informazione su come stanno andando le cose.

Che cosa fare prima

Riconoscere i segnali. Quasi tutti abbiamo un preavviso: la mascella che si stringe, il tono che si alza di mezzo tono, la sensazione di calore. Imparare a notarlo dà qualche secondo di margine.

Uscire dalla stanza. Non come gesto punitivo, ma come manovra tecnica: «Vado a bere un bicchiere d'acqua, torno fra due minuti.» Due minuti cambiano molto.

Abbassare l'obiettivo in tempo reale. Se vi accorgete che state per esplodere per il quinto esercizio, il quinto esercizio

non vale l'esplosione. «Basta così per oggi» è una decisione legittima, presa da voi, non una resa.

Ridurre la propria esposizione. Se ogni volta che seguite i compiti finite arrabbiati, forse quel ruolo non dovreste averlo voi tutti i giorni. Alternarsi con l'altro genitore, quando è possibile, non è una sconfitta.

Occuparsi delle condizioni. Fare i compiti mentre si cucina, si risponde al telefono e si sorveglia un fratello piccolo è una ricetta per perdere la pazienza. Se possibile, non fatelo.

Che cosa fare dopo

Se è successo — e succederà — la cosa più utile è la riparazione.

Tre elementi, brevissimi.

Nominare. «Prima ho urlato.» *Assumersi la parte.* «Non era colpa tua, ero stanco.» *Indicare il seguito.* «Domani proviamo a fermarci prima.»

Quello che conviene evitare è la riparazione condizionata: «Mi dispiace di aver urlato, ma se tu avessi cominciato prima…». Quella non è una riparazione: è la continuazione del rimprovero con un'altra faccia.

E conviene evitare anche l'autoflagellazione. Un genitore che dopo un pomeriggio difficile si dichiara un fallimento davanti al figlio sta chiedendo al bambino di consolarlo, che è un peso che non gli spetta.

Il limite da non superare

Normalizzare la fatica non significa giustificare tutto.

Alzare la voce ogni tanto è umano. Insultare, umiliare, deridere, colpire non lo sono. Se questo accade — anche una volta — è un segnale che il livello di pressione ha superato quello che potete gestire da soli, ed è opportuno parlarne con qualcuno: il pediatra, un consultorio familiare, un servizio del territorio.

Non è una questione di colpa. È che alcune situazioni richiedono un sostegno esterno, e chiederlo è la cosa più protettiva che si possa fare per il proprio figlio.

Un'osservazione finale

Molti genitori che perdono la pazienza sui compiti stanno in realtà facendo un lavoro che non dovrebbero fare.

Se il vostro ruolo fosse quello descritto nel capitolo 11 — preparare le condizioni, essere disponibili, notare, comunicare — le occasioni di conflitto sarebbero molte meno. La rabbia nasce quasi sempre dall'assunzione di una responsabilità che non è vostra: che il compito venga fatto bene.

Non è vostra. È del bambino, con il sostegno della scuola.

Restituirla riduce i conflitti più di qualunque tecnica di autocontrollo.

26

Fratelli diversi

In una stessa casa, con gli stessi genitori, crescono bambini profondamente diversi. È una delle esperienze più spiazzanti della genitorialità, e sui compiti si vede in modo particolarmente nitido.

Uno si siede alle sedici e trenta senza che nessuno glielo dica. L'altro va inseguito per un'ora. Uno finisce in venti minuti. L'altro impiega il triplo per la stessa pagina. Uno chiede aiuto continuamente. L'altro non chiede mai, nemmeno quando servirebbe.

Perché succede

Per molte ragioni, quasi tutte fuori dal controllo dei genitori: differenze di temperamento, di ritmo di sviluppo, di interessi, di velocità di elaborazione, di soglia di frustrazione. E anche la posizione nella famiglia conta: un secondogenito che vede il fratello maggiore fare i compiti da solo ha un modello; un primogenito non ce l'ha.

Il punto è che queste differenze non sono un problema da risolvere. Sono un dato da cui partire.

La trappola del confronto

«Tuo fratello alla tua età lo sapeva.» «Guarda tua sorella come sta seduta composta.» «Con lui non ho mai avuto questi problemi.»

Sono frasi che escono con facilità, spesso senza cattiveria, a volte perfino con l'intenzione di motivare. Non funzionano, per ragioni abbastanza chiare.

Perché non offrono nessuna informazione utile: sapere che il fratello faceva meglio non dice al bambino che cosa dovrebbe fare lui.

Perché attribuiscono la differenza alla persona invece che alla situazione, e le caratteristiche personali sembrano immodificabili.

Perché danneggiano il rapporto tra fratelli, trasformando l'altro in un metro di misura e quindi in un avversario.

E perché il confronto raramente si ferma alla vostra bocca: un bambino paragonato ripetutamente comincia a paragonarsi da solo, e non smette più.

La trappola opposta: il ruolo assegnato

C'è un meccanismo speculare, meno visibile e altrettanto dannoso: la distribuzione delle etichette.

In molte famiglie, senza che nessuno lo decida, si consolidano dei ruoli. Uno è "quello bravo a scuola", l'altro è "quello sportivo". Uno è "il preciso", l'altro "il creativo". Uno è "quello che non ha bisogno di niente", l'altro "quello che va seguito".

Queste etichette hanno due effetti. Il primo è che diventano profezie: un bambino descritto come disordinato tende a comportarsi da disordinato, perché è il posto che gli è stato asse-

gnato. Il secondo è che intrappolano anche chi riceve l'etichetta positiva: "quello bravo a scuola" non può permettersi di andare male, e spesso non chiede aiuto proprio per questo.

Conviene sorvegliare il proprio linguaggio. Non "sei disordinato", ma "oggi il quaderno è disordinato". Non "lei è la brava", ma "questa cosa le è venuta bene". Descrivere comportamenti e situazioni invece che persone è una delle abitudini più utili che un genitore possa costruire, e non costa nulla.

Gestire ritmi diversi in pratica

Alcune soluzioni concrete, provate da molte famiglie.

Tempi diversi per lo stesso lavoro. Se uno finisce in venti minuti e l'altro in cinquanta, non è necessario che stiano seduti insieme lo stesso tempo. Chi finisce prima va a fare altro — in un'altra stanza, per non disturbare.

Ordini diversi. Uno può cominciare dalle cose difficili, l'altro dalle facili. Non c'è motivo di uniformare.

Aiuti diversi. Questa è la parte più difficile da spiegare ai bambini, e va spiegata. Se uno dei due ha bisogno di più supporto, gli altri lo notano e lo trovano ingiusto.

La formulazione che funziona meglio non è «siete diversi» in astratto, ma qualcosa di operativo: «Ognuno riceve l'aiuto che gli serve. Quando tu avevi bisogno di più aiuto, l'hai avuto. Adesso ne ha bisogno lui.»

Momenti separati, quando è possibile. In alcune famiglie la soluzione migliore è semplicemente non farli lavorare insieme.

La questione dell'equità

I bambini hanno un senso della giustizia molto sviluppato e molto letterale. Per un bambino di otto anni, equo significa uguale.

Vale la pena introdurre, con calma e più volte negli anni, un'idea diversa: che equo significa "ciascuno riceve ciò di cui ha bisogno".

Si può spiegare con un esempio concreto, che i bambini capiscono immediatamente: se uno dei due avesse gli occhiali e l'altro no, sarebbe giusto togliergli gli occhiali per pareggiare?

Non risolve la protesta sul momento. Ma è un'idea che sedimenta.

Quando la differenza è un segnale

Ultimo punto, delicato.

Le differenze tra fratelli sono normali. Ma a volte, guardando due bambini nella stessa casa, si nota qualcosa che va oltre la variabilità: uno dei due fatica in modo sistematico e sproporzionato in un'area specifica, o mostra uno scarto ampio tra ciò che capisce e ciò che riesce a produrre, o impiega tempi enormemente superiori nonostante l'impegno.

In questi casi il confronto tra fratelli, che di solito è dannoso, diventa un'informazione utile — non da usare con il bambino, ma da portare agli insegnanti. Chi ha visto crescere due bambini nella stessa casa ha un termine di paragone che vale qualcosa.

Attenzione però al rovescio: non tutte le differenze sono segnali. La maggior parte è semplicemente varietà umana. La Parte VII aiuta a distinguere, e in ogni caso la conclusione non spetta né a voi né a questo libro.

Parte VII

Quando qualcosa non torna

Una premessa necessaria per tutta questa parte.

I capitoli che seguono aiutano a osservare e a raccogliere informazioni. Non aiutano a diagnosticare, e non è quello che devono fare. Nessun genitore, e nessun libro, può stabilire se un bambino ha un disturbo dell'apprendimento, un problema di attenzione o qualunque altra condizione. Questo è un compito che spetta a professionisti qualificati, sulla base di procedure specifiche.

Ciò che i genitori possono fare — e che nessun altro può fare al posto loro — è notare, descrivere con precisione e comunicare. È molto, ed è utile.

27

Ci mette tre ore

È forse la preoccupazione più diffusa dopo i primi anni: il tempo. «I compiti sarebbero mezz'ora e lui ci mette tre ore.»

La prima cosa da fare non è cercare una spiegazione. È guardare.

Otto spiegazioni possibili

Il tempo eccessivo non è un problema: è un sintomo, e può avere origini molto diverse.

La quantità. Prima di ogni altra ipotesi: quanto lavoro c'è davvero? Capita spesso che i genitori sovrastimino le capacità di un bambino e sottostimino la mole. Un modo semplice per verificare: chiedete ad altri due o tre genitori della classe quanto tempo impiegano i loro figli. Se la risposta è "due ore e mezza", il problema non è vostro figlio.

La distrazione. Il bambino lavora dieci minuti su tre ore. Si alza, guarda fuori, parla, gioca con la gomma. Si riconoscono facilmente: il tempo di lavoro effettivo è brevissimo, e se qualcuno resta accanto il compito si chiude in venti minuti.

La difficoltà. Il bambino non sa fare la cosa e ci prova a lungo. Si riconosce perché il tempo si concentra su alcune materie e non su altre, e perché il prodotto finale è comunque scarso.

Il metodo. Il bambino lavora in modo inefficiente: rilegge dieci volte, comincia senza aver capito la consegna, procede per tentativi. Si riconosce perché è impegnato tutto il tempo ma produce poco.

Il perfezionismo. Come Giulia: cancella, riscrive, non accetta la pagina imperfetta. Si riconosce perché il prodotto finale è di ottima qualità e il tempo è enorme.

La comprensione. Il bambino non capisce le consegne scritte e passa gran parte del tempo a decifrare che cosa gli viene chiesto. Si riconosce perché, se qualcuno gli legge e riformula la consegna, l'esercizio si risolve rapidamente.

Il ritmo di elaborazione. Alcuni bambini funzionano più lentamente di altri, in modo stabile, senza che questo indichi alcun problema. Si riconosce perché è generalizzato, presente da sempre e senza altri segnali associati.

La stanchezza. Il bambino comincia troppo tardi, o dopo una giornata troppo piena. Si riconosce perché lo stesso compito, fatto la mattina del sabato, richiede un terzo del tempo.

Come raccogliere informazioni

Per distinguere queste ipotesi serve un'osservazione, e serve che sia scritta. La memoria è inaffidabile: dopo un pomeriggio difficile tutti ricordiamo "tre ore", anche quando sono state ottanta minuti.

Per due settimane, ogni giorno, annotate quattro cose: che cosa c'era da fare, l'ora di inizio e di fine, il tempo di lavoro effettivo (che è un'altra cosa: quanto tempo è stato realmente impiegato sul quaderno), e una nota su come è andata.

L'Appendice G propone uno schema pronto.

Due settimane bastano quasi sempre a far emergere lo schema. E quasi sempre lo schema è meno drammatico e più preciso di quanto sembrasse: il tempo si concentra su una materia, o su un giorno, o crolla quando si comincia prima.

Che cosa fare, in base a quello che emerge

Se il problema è la quantità: si va a scuola con i dati. Il capitolo 30 spiega come.

Se il problema è la distrazione: si lavora sull'ambiente e sulla struttura. Lavoro spezzato in blocchi brevi con pause dichiarate, telefono e schermi fuori, un adulto nei paraggi, un obiettivo visibile («questi cinque, poi ti alzi»). Attenzione: se la distrazione è massiccia, presente in ogni contesto, e accompagnata da difficoltà a stare fermo o ad aspettare il proprio turno anche fuori dai compiti, è un'osservazione da condividere con gli insegnanti. Non da interpretare: da condividere.

Se il problema è la difficoltà: si riduce il carico e si comunica alla scuola. Insistere per tre ore su qualcosa che il bambino non sa fare non produce apprendimento.

Se il problema è il metodo: si lavora sulle strategie, e la Parte IX offre materiale.

Se il problema è il perfezionismo: si riducono le occasioni di rifacimento. Un foglio per le prove, una regola sul numero di cancellature, tempi dichiarati in anticipo.

Se il problema è il ritmo: si adatta. Un bambino più lento non deve diventare veloce: deve avere un carico compatibile con la sua velocità. Anche questo si comunica alla scuola.

Se il problema è la stanchezza: si sposta il momento.

Il caso di Giulia, un anno dopo

Giulia è ora in terza. Il perfezionismo non è scomparso, ma è cambiato il modo in cui la famiglia lo gestisce.

Hanno smesso di dirle «non è importante che sia bello» — frase che, a una bambina per cui è importantissimo, suona come un'incomprensione. Hanno invece introdotto due strumenti operativi: il foglio delle prove, e un tempo dichiarato prima di cominciare. «Questa pagina la facciamo in quindici minuti. Poi si chiude com'è.»

I primi giorni Giulia ha protestato. Poi ha cominciato a usare il limite come una protezione: sapere che il tempo finiva le toglieva il dovere di rendere tutto perfetto.

I suoi quaderni oggi sono meno belli di un anno fa. Ci mette la metà del tempo, e la sera è di umore migliore.

Vale la pena notare che nessuno ha "curato" il perfezionismo di Giulia. Hanno solo smesso di alimentarlo con richieste implicite di perfezione e le hanno dato una cornice dentro cui muoversi.

28

«Non ho capito niente»

È una frase che mette in difficoltà quasi tutti i genitori, perché sembra chiedere esattamente la cosa che il capitolo 10 sconsiglia: spiegare.

Vediamo che cosa si può fare davvero.

Prima: capire che cosa significa

«Non ho capito niente» quasi mai significa “non ho capito niente”. Di solito significa una di queste cose:

non ho capito la consegna; non ricordo il procedimento; non so da dove cominciare; sono in difficoltà e non so descriverla; sono stanco e voglio smettere; questa cosa mi mette a disagio e preferisco non affrontarla.

Le prime tre si possono affrontare a casa. Le altre tre richiedono risposte diverse.

Il modo più semplice per distinguere è chiedere qualcosa di più preciso: «Fammi vedere da dove non capisci più.» Se il bambino indica un punto, la difficoltà è localizzata. Se dice «da qui», indicando l’inizio, il problema è più esteso. Se dice «tutto» e chiude il quaderno, probabilmente non è un problema di contenuto.

Che cosa può fare il genitore

Far rileggere la consegna ad alta voce. Prima mossa sempre, costa dieci secondi e risolve molti casi.

Cercare insieme l'esempio. Nei quaderni della primaria c'è quasi sempre un modello: un esercizio fatto in classe, uno schema, un'annotazione. Trovarlo e guardarlo insieme non è spiegare: è insegnare una strategia che il bambino potrà riusare da solo.

Far raccontare la lezione. «Che cosa avete fatto oggi in classe su questo?» Spesso, raccontando, il bambino recupera pezzi che credeva di non avere.

Far provare il primo passo. «Non serve che tu sappia tutto. Che cosa sapresti fare per prima cosa?»

Provare a fare insieme un esercizio, e poi ritirarsi. Uno, non tutti.

Cambiare canale. Alcune cose diventano più chiare disegnandole, o usando oggetti concreti, o dicendole a voce invece che scrivendole. È particolarmente utile in matematica nei primi anni.

Fermarsi. È un'opzione, ed è spesso la migliore.

Che cosa conviene non fare

Non improvvisate una lezione da zero. Se il bambino non ha capito in classe, l'informazione più importante che avete in mano è proprio questa, e va trasmessa alla scuola. Sostituendovi all'insegnante la cancellate.

Non insegnate un metodo diverso. Se voi le divisioni le fate in un altro modo, il vostro modo, per quanto valido, entra in

conflitto con quello scolastico. Un bambino con due procedure incomplete sta peggio di uno con una procedura incompleta.

Un'eccezione: se il bambino è completamente bloccato e il metodo alternativo gli permette di capire il concetto, si può usare — dichiarandolo. «Questo è il mio modo, in classe ne usate un altro. Serve solo per farti capire che cosa succede.»

Non ripetete più forte. Ripetere la stessa spiegazione con più enfasi non la rende più comprensibile.

Non insistete oltre il punto di rottura. Un bambino che ha già detto tre volte di non capire e sta cominciando a piangere non imparerà nulla nei prossimi quaranta minuti.

Quando fermarsi

È uno dei punti su cui i genitori hanno più esitazione, e vale la pena essere espliciti. Fermarsi è la scelta giusta quando:

avete provato per un tempo ragionevole — venti minuti nei primi anni, mezz'ora dopo — senza progressi; il bambino è in uno stato emotivo che rende impossibile pensare; è tardi e il costo sul sonno comincia a essere significativo; vi accorgete che state per spiegare voi tutto; è chiaro che manca una conoscenza di base che non si può ricostruire in una sera.

Fermarsi non significa arrendersi. Significa chiudere il quaderno, scrivere una riga all'insegnante e passare ad altro. L'Appendice F propone una checklist per questa decisione.

Come comunicarlo alla scuola

Una comunicazione utile ha tre caratteristiche: è specifica, è descrittiva, non chiede nulla di impossibile.

Esempi di comunicazioni utili:

«Elisa ha provato per venti minuti i problemi n. 4 e 5 ma non è riuscita a impostarli. Ha svolto il resto.»

«Abbiamo lavorato sulle divisioni per mezz'ora. Luca sa fare i passaggi ma non capisce quando va usata la divisione.»

«Matteo ha fatto la prima pagina. La seconda l'abbiamo lasciata perché era molto stanco.»

Esempi di comunicazioni meno utili:

«Non ha fatto i compiti perché non li ha capiti.» Troppo generico. «I compiti erano troppo difficili.» È un giudizio, e mette l'insegnante sulla difensiva. Nessuna comunicazione. È l'opzione peggiore, perché lascia l'insegnante a interpretare un quaderno vuoto.

Il capitolo 34 approfondisce.

Se succede spesso

Un «non ho capito» ogni tanto è nella norma. Se accade quasi tutti i giorni, su una materia specifica o in generale, non è più una questione da gestire a casa: è una questione da portare a scuola in modo strutturato, con una richiesta di colloquio.

Il messaggio da portare non è «mio figlio non capisce le vostre spiegazioni», che è un'accusa. È: «Da alcune settimane a casa non riesce a fare da solo i compiti di matematica. Vorrei capire come lo vedete voi in classe.»

È una formulazione che apre una conversazione invece di chiuderla. L'Appendice H ne propone altre.

29

Dimentica sempre tutto

Il quaderno rimasto in classe. Il libro rimasto a scuola. I compiti trascritti a metà. Il materiale per l'attività di domani, che nessuno ricordava.

È una delle situazioni che più esasperano i genitori, in parte perché sembra facilmente risolvibile — basterebbe stare attenti! — e non lo è.

Perché i bambini dimenticano

Non per svogliatezza. Per ragioni che hanno a che fare con lo sviluppo.

Ricordare di fare qualcosa in un momento futuro è una capacità che si sviluppa lentamente lungo tutta l'infanzia e l'adolescenza. Un bambino di otto anni che deve ricordarsi, alle 12:45, mentre svuota il banco e parla con un compagno e cerca la giacca, che il quaderno di storia serve a casa, sta eseguendo un'operazione mentale complessa in condizioni pessime.

Aggiungiamo che nella primaria il momento della trascrizione dei compiti coincide spesso con la fine della lezione, che è il momento di massimo rumore e minima attenzione.

Quindi: dimenticare è normale. Dimenticare *sempre*, tutto, tutti i giorni, per anni, è un'altra cosa, e merita attenzione.

Che cosa non funziona

Ricordarglielo voi. È la soluzione più immediata e quella che garantisce che il problema non si risolva mai. Un bambino a cui viene ricordato tutto non sviluppa alcun sistema proprio, perché non ne ha bisogno.

Rimproverare. Il rimprovero non fornisce un metodo. Un bambino sgridato per aver dimenticato il quaderno la volta successiva si sentirà in colpa, e dimenticherà comunque.

Portargli le cose a scuola. Ogni volta che un genitore corre a scuola con il quaderno dimenticato, insegna che le dimenticanze non hanno conseguenze.

I sistemi troppo complessi. Tabelle a colori, checklist con quindici voci, app di organizzazione. Un sistema che richiede più impegno del problema che risolve viene abbandonato in una settimana.

Che cosa funziona

Un momento fisso per la trascrizione. Se in classe i compiti vengono dettati alla fine, il bambino può abituarsi a rileggere il diario prima di uscire. Vale la pena chiederlo agli insegnanti: molti già lo fanno, e molti sono disponibili a farlo se qualcuno lo segnala.

Una lista di controllo brevissima. Tre voci, non quindici. Per esempio, attaccata dentro la cartella: *diario / quaderni / astuccio*. Il valore non sta nel contenuto ma nel gesto di guardarla.

La preparazione la sera, non la mattina. La mattina non c'è tempo e non c'è lucidità. La sera, subito dopo i compiti, si prepara la cartella per il giorno dopo. È il singolo cambiamento che risolve più dimenticanze.

Il doppio canale. Registro elettronico e diario. Il registro è per i genitori, il diario è del bambino. Se il bambino usa solo il registro consultato da voi, non sta imparando a gestire nulla: la nota ministeriale del 2025 raccomanda esplicitamente l'annotazione sul diario personale proprio per questa ragione.

Il compagno di riferimento. Un accordo con la famiglia di un compagno per i casi di emergenza. Non per delegare il problema, ma per avere una via d'uscita nelle situazioni in cui manca un'informazione essenziale.

Le conseguenze naturali, dosate. Dalla terza in poi, un bambino che dimentica il quaderno va a scuola senza. Prende una nota, la porta a casa, si scusa. È spiacevole ed è esattamente ciò che insegna. Ma va dosato: se un bambino dimentica sistematicamente e le conseguenze si accumulano fino a diventare un'identità («sono quello che dimentica sempre»), il sistema non sta funzionando e va cambiato.

Il caso di Samir

Samir, dieci anni, quinta. Dimentica spesso il materiale, ma non in modo casuale: dimentica soprattutto le cose che riguardano attività scritte impegnative.

Osservando meglio, i suoi genitori hanno notato una cosa: quando il compito è di lettura o di matematica orale, il materiale arriva a casa. Quando è un testo da scrivere, no.

Non è necessariamente una dimenticanza. Può essere evitamento — un modo, non consapevole, di allontanare un'attività che gli costa moltissimo.

Questa osservazione, riferita agli insegnanti, è più utile di dieci richiami sull'ordine. Ha permesso di mettere insieme due informazioni che sembravano separate: la fatica nella produzio-

ne scritta e le dimenticanze. Ed è questo tipo di collegamento che aiuta la scuola a decidere se e come approfondire.

Un promemoria: mettere insieme due osservazioni non è fare una diagnosi. È fornire un quadro più completo a chi ha gli strumenti per valutarlo.

Quando la disorganizzazione è pervasiva

Esiste una differenza tra un bambino che dimentica ogni tanto e un bambino la cui vita è caratterizzata da una disorganizzazione diffusa: perde le cose in continuazione, non ritrova mai niente, non riesce a seguire istruzioni di due passaggi, dimentica ciò che gli è stato detto trenta secondi prima, ha uno zaino in cui i fogli sono accartocciati sul fondo.

Se questo quadro è stabile, presente in molti contesti e non solo nei compiti, e va avanti da tempo, è opportuno parlarne — prima con gli insegnanti, poi eventualmente con il pediatra. Non per etichettare un bambino, ma perché esistono difficoltà che rispondono bene a strategie mirate, e individuarle presto fa una differenza reale.

Anche qui: osservare e riferire, non concludere.

30

I compiti sono realmente troppi?

È la domanda che moltissimi genitori si pongono e che pochi affrontano con metodo. Di solito la questione si risolve in una sensazione, condivisa in una chat, che si trasforma in una convinzione collettiva.

Vale la pena fare meglio, per due ragioni. La prima è che a volte i compiti sono davvero troppi, e in quel caso occorre poterlo dimostrare. La seconda è che a volte non lo sono, e la percezione nasce da altro — un'organizzazione difficile, un bambino che fatica, una fase particolare della famiglia.

Percezione e realtà

Alcune ragioni per cui la percezione può discostarsi dalla situazione effettiva.

Il tempo passato in conflitto viene conteggiato come tempo di compiti. Un'ora di trattativa più venti minuti di lavoro vengono ricordati come "un'ora e venti di compiti".

I giorni peggiori restano in memoria più dei giorni normali.

Il carico viene percepito in relazione al tempo disponibile: gli stessi trenta minuti sono leggeri in un pomeriggio libero e pesantissimi in un pomeriggio pieno.

La difficoltà viene confusa con la quantità. Se un bambino non sa fare una cosa, ci mette moltissimo, e sembra che ce ne sia

tanta.

E, infine, il confronto con la propria infanzia — in entrambe le direzioni — è sistematicamente distorto, perché nessuno ricorda accuratamente quanto studiava a otto anni.

Come documentare

Se sospettate un sovraccarico, servono dati. Per due o tre settimane, annotate ogni giorno:

che cosa è stato assegnato, in modo specifico (non "matematica", ma "6 divisioni + 2 problemi + pagina 84"); **quanto tempo** ci è voluto: ora di inizio, ora di fine, e — separatamente — il tempo di lavoro effettivo; **quanto aiuto** è servito: nessuno, poco, molto, impossibile senza; **come è andata**: una riga.

Aggiungete, se potete, un dato di confronto: chiedete a due o tre altre famiglie della classe quanto tempo impiegano i loro figli. È un'informazione preziosa, perché distingue un problema di carico da un problema individuale.

Dopo due settimane avrete in mano qualcosa di molto diverso da una sensazione.

Come leggere i dati

Alcune configurazioni tipiche e il loro significato.

Tempi lunghi per tutti i bambini della classe, tutti i giorni. È un problema di carico. Va posto alla scuola, e ha senso porlo in modo collettivo — per esempio attraverso i rappresentanti di classe.

Tempi lunghi solo per vostro figlio. Non è un problema di carico ma individuale. Il capitolo 27 aiuta a capire di che tipo.

Tempi lunghi solo in certi giorni. È un problema di distribuzione. Spesso si risolve con l'organizzazione familiare, e a volte segnalando alla scuola che il carico si concentra in modo scomodo.

Tempi lunghi solo in una materia. È un'informazione precisa e molto utile per l'insegnante di quella materia.

Tempi accettabili ma aiuto sempre necessario. Il problema non è la quantità: è che i compiti non sono affrontabili in autonomia. È forse la segnalazione più importante che una famiglia possa fare, e quasi nessuno la fa.

Come portarlo alla scuola

Alcune regole che aumentano molto le probabilità di essere ascoltati.

Chiedete un colloquio. Non affrontate la questione in tre minuti all'uscita, davanti ad altri genitori e ai bambini.

Portate i dati, non le opinioni. «Nelle ultime due settimane ha impiegato in media un'ora e quaranta, e nei giorni di rientro pomeridiano arriviamo alle venti e trenta» è una frase che apre una discussione. «Date troppi compiti» la chiude.

Descrivete, non accusate. La differenza tra «mio figlio non ce la fa» e «voi assegnate troppo» è la differenza tra un problema condiviso e un conflitto.

Chiedete come vedono la situazione. Gli insegnanti hanno informazioni che voi non avete: come lavora in classe, quanto impiegano gli altri, se ci sono difficoltà specifiche. Spesso la spiegazione arriva da lì.

Distinguete l'episodio dal sistema. Una settimana pesante prima delle verifiche non è un problema di carico. Tre mesi sì.

Ditelo esplicitamente: «Non parlo di questa settimana, parlo degli ultimi tre mesi.»

Cercate una soluzione, non una vittoria. Le soluzioni possibili sono molte: una riduzione, una diversa distribuzione settimanale, un adattamento per vostro figlio, un accordo su un tempo massimo oltre il quale si smette e si scrive una nota. Quest'ultimo è particolarmente efficace e sorprendentemente poco usato.

Se non funziona

Se il colloquio con l'insegnante non porta a nulla e il problema è serio e documentato, esistono altri passaggi: i rappresentanti di classe, il consiglio di interclasse, il dirigente scolastico.

Vale la pena sapere che ogni scuola ha documenti pubblici — il Piano triennale dell'offerta formativa, il regolamento d'istituto, eventuali delibere del collegio dei docenti — che a volte contengono criteri espliciti sull'assegnazione dei compiti. Conoscerli aiuta, perché consente di riferirsi a qualcosa di condiviso invece che alle proprie preferenze.

E vale la pena ricordare quanto detto nel capitolo 5: non esiste una norma nazionale che fissi limiti quantitativi. Esiste un'indicazione ministeriale del 2025 che raccomanda coordinamento tra docenti, equilibrio dei carichi settimanali, attenzione al benessere degli studenti e programmazione delle assegnazioni. È un riferimento utile in un colloquio, ma è un atto di indirizzo, non un tetto orario obbligatorio, e presentarlo come tale sarebbe scorretto oltre che controproducente.

Una nota sul tono collettivo

Le chat di classe sono un pessimo luogo per affrontare questi temi. Amplificano, semplificano, creano schieramenti, e finiscono spesso per produrre una lettera collettiva scritta in stato di irritazione.

Una richiesta di colloquio firmata da tre o quattro famiglie, con dati, ottiene più risultati di quaranta messaggi.

31

Difficoltà persistenti

Questo capitolo va affrontato con particolare cautela, e conviene dichiararlo subito.

Non contiene criteri diagnostici. Non contiene liste di sintomi da spuntare. Non serve a stabilire se vostro figlio abbia qualcosa. Serve a rispondere a una domanda diversa e legittima: quando una difficoltà merita di essere approfondita da chi ha gli strumenti per farlo?

La differenza tra difficoltà e disturbo

Una premessa che aiuta a ridurre l'ansia.

Nella scuola primaria le difficoltà sono la norma, non l'eccezione. Imparare a leggere, scrivere e calcolare sono compiti complessi che il cervello umano non è nato per svolgere, e che richiedono anni. Praticamente tutti i bambini, a un certo punto, faticano in qualcosa.

Le difficoltà transitorie hanno alcune caratteristiche riconoscibili: riguardano un'area circoscritta, migliorano con l'esercizio, sono legate a un periodo o a un argomento specifico, e non si accompagnano a un divario ampio rispetto al resto delle competenze del bambino.

Ciò che merita attenzione è invece una difficoltà che **persiste nonostante un insegnamento adeguato e un esercizio suf-**

ficiente, che è **sproporzionata** rispetto alle altre capacità del bambino, e che dura **nel tempo** — non settimane, ma mesi.

Anche in questi casi la conclusione non spetta ai genitori. Spetta loro, semmai, individuare il momento in cui vale la pena chiedere.

Aree in cui una difficoltà persistente merita attenzione

La lettura. Se dopo la fine della seconda un bambino legge ancora con grande fatica, decifrando parola per parola, saltando o sostituendo parti di parola in modo sistematico, e se questo non migliora nonostante l'esercizio, è opportuno parlarne.

La scrittura. Se la produzione scritta resta molto faticosa, se gli errori ortografici sono numerosi e persistenti oltre i primi anni, se c'è un divario ampio tra ciò che il bambino sa esprimere a voce e ciò che riesce a mettere sul foglio.

Il calcolo. Se il bambino non riesce a memorizzare i fatti numerici di base nonostante mesi di esercizio, se conta ancora sulle dita per operazioni molto semplici in quarta o quinta, se ha difficoltà persistenti nel confrontare quantità.

L'attenzione. Se la difficoltà a mantenere l'attenzione è presente in tutti i contesti — non solo nei compiti — dura da almeno sei mesi, è marcata rispetto ai coetanei e interferisce con la vita quotidiana.

La comprensione. Se il bambino legge correttamente ma non capisce ciò che ha letto, in modo persistente.

L'organizzazione. Se la disorganizzazione è pervasiva e non migliora con strategie e supporti.

I criteri che contano più del singolo segnale

Nessuna delle situazioni sopra elencate, da sola, significa qualcosa. Ciò che conta è la combinazione di quattro elementi:

Persistenza. Dura da mesi, non da settimane. **Sproporzione.** È molto più marcata di quanto ci si aspetterebbe dall'età, e stona rispetto ad altre capacità del bambino. **Resistenza.** Non migliora con l'insegnamento e l'esercizio adeguati. **Impatto.** Interferisce con l'apprendimento o con il benessere.

Quando ci sono tutti e quattro, è ragionevole approfondire.

Che cosa NON fare

Non cercate una diagnosi su internet. I materiali disponibili in rete descrivono comportamenti così comuni che chiunque può riconoscervi il proprio figlio. Il risultato è ansia, non informazione.

Non usate etichette in famiglia. Dire «forse è dislessico» davanti al bambino, o tra parenti, ha effetti concreti sul modo in cui il bambino si percepisce, e lo fa sulla base di un'ipotesi non verificata.

Non aspettate troppo. L'atteggiamento «vedremo l'anno prossimo, magari matura» è comprensibile ma costoso. Le difficoltà persistenti tendono ad allargarsi: un bambino che legge con fatica legge meno, quindi si esercita meno, quindi resta indietro anche nel vocabolario e nelle conoscenze. Individuare presto non significa etichettare presto: significa poter intervenire mentre il divario è piccolo.

Non intervenite da soli con programmi intensivi. Comprare un libro di esercizi e far fare al bambino due ore in più di lettura al giorno raramente aiuta e spesso peggiora il rapporto con l'attività.

Il percorso, in Italia

Il primo interlocutore sono **gli insegnanti**. Hanno visto molti bambini di quell'età e possono dire se ciò che osservate a casa corrisponde a ciò che vedono in classe. Molte scuole realizzano attività di individuazione precoce delle difficoltà, in particolare nei primi anni.

Il secondo interlocutore è il **pediatra**, che è il riferimento sanitario di base e può orientare verso i servizi appropriati.

Da lì, se indicato, si accede a una valutazione presso i servizi sanitari pubblici — le neuropsichiatrie infantili — o presso strutture private accreditate. Le procedure variano da regione a regione, e gli insegnanti o il pediatra sanno indicare il percorso locale.

In Italia i disturbi specifici dell'apprendimento sono riconosciuti dalla legge 170 del 2010, che tutela il diritto allo studio degli alunni con DSA e prevede misure specifiche a scuola. Sul piano clinico, il riferimento più aggiornato è la Linea Guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento pubblicata dall'Istituto Superiore di Sanità nel 2022.

Se la valutazione dice che va tutto bene

Succede spesso, ed è un buon risultato, non una perdita di tempo.

Significa che la difficoltà osservata non rientra in un quadro clinico. Non significa che la difficoltà non esista: significa che va affrontata con strumenti didattici, con più tempo, con un metodo diverso, o semplicemente aspettando che una competenza maturi.

E significa che voi potete smettere di preoccuparvi, il che ha un valore in sé.

32

Bambini con DSA, disabilità o altri bisogni educativi

Questo capitolo riguarda le famiglie in cui una difficoltà è già stata individuata e formalizzata. È necessariamente generale: ogni percorso è individuale, e le indicazioni che valgono per un bambino possono non valere per un altro.

Va detto con chiarezza fin dall'inizio: **il riferimento operativo per queste famiglie non è un libro, ma il documento predisposto dalla scuola per quel bambino specifico**, costruito insieme alla famiglia e, dove previsto, ai servizi sanitari.

Il quadro italiano, in breve

In Italia esistono tre situazioni distinte, con strumenti diversi.

Alunni con disabilità certificata. Il riferimento è la legge 104 del 1992. Lo strumento è il **Piano educativo individualizzato (PEI)**, redatto dal gruppo di lavoro operativo che comprende la scuola, la famiglia e i servizi. I modelli nazionali di PEI sono stati definiti con il decreto interministeriale 182 del 2020, successivamente rivisto con il decreto interministeriale 153 del 2023.

Alunni con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Il riferimento è la legge 170 del 2010 e il decreto attuativo del 2011 con le relative linee guida. Lo strumento è il **Piano didat-**

tico personalizzato (PDP), che indica gli strumenti compensativi e le misure dispensative previste per quell'alunno.

Alunni con altri bisogni educativi speciali (BES). Il riferimento è la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la circolare ministeriale n. 8 del 2013. Anche in questo caso lo strumento è il PDP, deliberato dal team dei docenti.

Queste distinzioni non sono formalità burocratiche: determinano quali misure la scuola è tenuta ad adottare.

Che cosa cambia sui compiti

Molte delle cose dette nei capitoli precedenti restano valide. Ma alcune vanno adattate, e l'adattamento va **concordato con la scuola**, non deciso a casa.

La quantità può essere diversa. Per un bambino per cui la lettura o la scrittura richiedono uno sforzo molto maggiore, la stessa quantità di lavoro comporta un tempo e una fatica molto superiori. Una riduzione concordata non è un favore: è ciò che rende il compito equivalente a quello dei compagni.

Gli strumenti possono essere diversi. Sintesi vocale, libri digitali, calcolatrice, tabelle, mappe, videoscrittura con correttore. Se questi strumenti sono previsti dal piano, vanno usati anche a casa, e usarli non è barare: è come usare gli occhiali.

Il canale può essere diverso. Alcune verifiche o esercizi possono essere svolti oralmente, o con supporti visivi.

I tempi possono essere diversi. Tempi aggiuntivi, o al contrario un limite di tempo oltre il quale si smette.

Il punto essenziale è che tutto questo deve essere **scritto nel piano e condiviso**. Un adattamento deciso unilateralmente a casa crea confusione: l'insegnante non sa che cosa il bambino sappia fare davvero.

Il ruolo della famiglia

Alcune cose che le famiglie in questa situazione fanno bene a tenere presenti.

Partecipare alla costruzione del piano. La famiglia è parte del processo, non un destinatario. Le osservazioni su come il bambino lavora a casa sono informazioni che nessun altro possiede.

Chiedere che il piano sia operativo. Un PDP scritto e mai applicato non serve a nulla. È legittimo chiedere che le misure previste vengano effettivamente adottate, anche nei compiti assegnati.

Non trasformare il pomeriggio in riabilitazione. È una tentazione forte: se il bambino fa fatica a leggere, fargli leggere due ore al giorno. Ma il lavoro specifico su una difficoltà è un intervento che ha regole proprie e va condotto da chi ha le competenze. Il pomeriggio a casa non è il luogo per farlo.

Proteggere le altre parti della vita. Un bambino con un disturbo dell'apprendimento ha bisogno, più di altri, di spazi in cui è competente e a suo agio: lo sport, la musica, il gioco, le relazioni. Sacrificarli per fare più esercizio è quasi sempre una cattiva idea.

Fare attenzione al modo in cui se ne parla. Il modo in cui la famiglia nomina la difficoltà influenza il modo in cui il bambino la vive. Un disturbo specifico dell'apprendimento non è una malattia e non riguarda l'intelligenza: descriverlo come una caratteristica del proprio funzionamento — «il tuo cervello impara le parole scritte in un modo diverso, e ci sono strumenti che ti aiutano» — è più accurato e più utile che descriverlo come un problema.

Che cosa questo capitolo non fa

Non fornisce indicazioni cliniche. Non suggerisce esercizi riabilitativi, metodi di intervento o strumenti specifici, perché la scelta dipende dal profilo individuale e va fatta da professionisti.

Non elenca i “segnali” di ciascun disturbo, per la ragione spiegata nel capitolo 31.

E non affronta il tema delle scelte terapeutiche, che appartiene interamente al rapporto tra la famiglia e i professionisti che seguono il bambino.

Per queste famiglie, il consiglio più utile che questo libro può dare è di riferirsi al proprio piano, ai propri insegnanti e ai propri specialisti — e di usare il resto del volume per ciò che riguarda tutti: il rapporto con il figlio, il clima del pomeriggio, il modo di aiutare senza sostituirsi, l’obiettivo dell’autonomia. Che per un bambino con DSA non è meno importante: è più importante, perché avrà bisogno per tutta la vita di conoscere i propri strumenti e di saperli chiedere.

Parte VIII

Scuola e famiglia

33

L’insegnante non assegna compiti al genitore

Sembra un’ovvietà, e invece è il malinteso più diffuso di tutta la questione.

Quando un insegnante scrive sul registro «pagina 84, esercizi 1-4», sta parlando a un bambino. Non a voi. Voi potete leggerlo, e in molti casi è utile che lo facciate, ma non siete i destinatari della richiesta.

Eppure moltissimi genitori vivono quella riga come un compito personale: qualcosa che loro devono far accadere, di cui loro rispondono, sul cui esito loro verranno giudicati.

Come è successo

Non per colpa di nessuno in particolare. Diverse cose hanno spinto nella stessa direzione.

Il registro elettronico, per esempio. È uno strumento utile, ma ha uno strano effetto: i compiti compaiono su un’applicazione che ha le credenziali dei genitori. La comunicazione, tecnicamente, arriva a voi. Non è un dettaglio irrilevante, ed è probabilmente uno dei motivi per cui la nota ministeriale del 2025 raccomanda che i compiti, nel primo ciclo, vengano annotati anche sul diario personale dell’alunno.

Poi c’è la comunicazione scuola-famiglia, che negli ultimi de-

cenni è diventata molto più fitta. È un progresso, per molti versi. Ma un flusso continuo di messaggi tende a produrre nei genitori un senso di responsabilità operativa su tutto ciò che passa in quel canale.

E c'è la cultura diffusa dell'iper-coinvolgimento: l'idea che un buon genitore sia quello che segue tutto, sa tutto, controlla tutto. È un'idea recente, faticosa e non particolarmente fondata.

Perché è un problema

Quando il genitore diventa il destinatario del compito, succedono tre cose.

Il bambino esce di scena. Non è più lui a doversi ricordare, capire, provare. Diventa l'esecutore di un progetto altrui.

Il genitore si assume una responsabilità che non può onorare. Non può garantire che un altro essere umano capisca qualcosa. Da questa impossibilità nascono buona parte della frustrazione e dei conflitti descritti nella Parte VI.

L'informazione si sporca. Un compito svolto sotto la responsabilità di un adulto non dice più nulla sul bambino.

Come si sposta la responsabilità

Non con un discorso solenne. Con alcune abitudini.

Dire chi è il destinatario, esplicitamente. «Questi compiti sono tuoi. Io ci sono se ti serve.» Dalla terza in poi, ripetuto ogni tanto, funziona.

Non ricordare i compiti al posto suo. Chiedere «hai guardato il diario?» è diverso da dire «devi fare pagina 84».

Non rispondere al posto suo. Se l'insegnante chiede qualcosa al bambino, lasciate che risponda lui, anche se voi lo sapete

meglio.

Non risolvere i suoi problemi con la scuola. Se ha dimenticato un quaderno, lo dice lui. Se non ha capito, lo chiede lui. Questo vale sempre di più con l'età: in quinta, un bambino dovrebbe essere in grado di dire «non ho capito» a un'insegnante.

Distinguere ciò che riguarda voi. Alcune cose sono davvero di competenza dei genitori: le autorizzazioni, i pagamenti, le comunicazioni organizzative, le informazioni sanitarie. Quelle sì. I compiti no.

Il caso dei compiti che richiedono un adulto

Esiste una categoria che merita una nota, perché è la principale eccezione: i compiti che, per come sono formulati, non possono essere svolti senza un adulto. Ricerche, materiali da procurare, attività da fare insieme.

Quando ne arriva uno, la cosa più corretta non è né rifiutarlo né farlo al posto del bambino. È distinguere i ruoli: l'adulto fa la parte che richiede un adulto — accendere il computer, portare in biblioteca, comprare il cartoncino — e il bambino fa tutto il resto, anche male.

E vale la pena, se la cosa si ripete, dirlo agli insegnanti. Non come lamentela: come informazione. «Questo tipo di compito mio figlio non riesce a farlo da solo. Volevo che lo sapeste.» È un'osservazione utile, e molti insegnanti non hanno modo di accorgersene da soli.

34

Il diario non è un tribunale

Il diario, o lo spazio note del registro elettronico, è il canale di comunicazione più usato tra scuola e famiglia. Ed è anche il più maltrattato.

Diventa a volte un luogo di scuse, a volte di accuse, a volte di dichiarazioni difensive. Quasi mai un luogo di informazione.

A che cosa serve davvero

Serve a trasmettere all'insegnante ciò che l'insegnante non può sapere: che cosa è successo a casa.

L'insegnante vede il prodotto. Voi vedete il processo. Le informazioni che avete voi — quanto tempo, quanta fatica, quale punto specifico, con quanto aiuto — sono esattamente quelle che servono a decidere come procedere.

Se questa informazione non arriva, l'insegnante lavora su un dato incompleto e spesso fuorviante.

Tre modi di scrivere la stessa cosa

Prendiamo una situazione: il bambino non ha fatto due esercizi di matematica perché non ci è riuscito.

Versione difensiva. «Non ha fatto i compiti perché non li ha capiti.» Problema: è generica, suona come una giustificazione e implicitamente attribuisce la responsabilità alla spiegazione.

Versione accusatoria. «Gli esercizi assegnati erano incomprensibili.» Problema: è un giudizio sulla didattica, mette l'insegnante sulla difensiva e non contiene nessuna informazione utilizzabile.

Versione informativa. «Ha provato gli esercizi 4 e 5 per circa venti minuti. Sa fare la divisione ma non capisce quando usarla. Il resto lo ha svolto.» Questa versione dice: che cosa ha provato, per quanto, dove esattamente si è fermato, che cosa sa fare. È il tipo di informazione su cui un insegnante può agire il giorno dopo.

Le caratteristiche di una comunicazione utile

Specifica. Non «i compiti», ma quali. Non «non ha capito», ma che cosa.

Descrittiva. Racconta fatti osservabili — tempo, comportamento, punto di blocco — invece di interpretazioni.

Onesta. Compreso l'aiuto ricevuto. «Ha fatto il primo esercizio da solo, gli altri li abbiamo fatti insieme» è un'informazione preziosa. Nasconderla rende inutile tutto il resto.

Breve. Due righe. Un insegnante di scuola primaria legge decine di comunicazioni.

Senza scuse. Non serve giustificarsi. Un compito non finito non è una colpa da espiare.

Che cosa vale la pena comunicare

Non serve scrivere ogni giorno. Vale la pena comunicare quando:

il bambino non è riuscito a fare qualcosa e ci ha provato; è servito un aiuto sostanziale; il tempo impiegato è stato molto su-

periore al previsto; c'è stato un motivo particolare (malessere, un impegno, una giornata difficile); avete notato qualcosa di ricorrente; il bambino ha fatto un progresso che gli insegnanti potrebbero non vedere.

Quest'ultimo punto è quasi sempre trascurato. Le comunicazioni dei genitori sono quasi esclusivamente su problemi. Segnalare che qualcosa è migliorato è utile — e ha l'effetto secondario di rendere più facile essere ascoltati quando si segnala un problema.

Chi scrive

Nei primi anni, il genitore. Ma già dalla terza vale la pena coinvolgere il bambino.

«Che cosa scriviamo alla maestra?» è una domanda che insegna molte cose: a descrivere la propria difficoltà, a riconoscere che chiedere aiuto è normale, a prendere parte alla propria vita scolastica.

In quinta, un bambino può scrivere da solo una riga sul diario, con voi che la leggete. È un ottimo esercizio in vista della secondaria, dove nessuno scriverà per lui.

Il registro elettronico

Due avvertenze pratiche.

La prima: il registro è un canale asincrono e permanente. Ciò che scrivete resta, viene letto da più persone e non ha tono di voce. Le comunicazioni delicate, o quelle in cui siete arrabbiati, non vanno lì. Vanno in un colloquio.

La seconda: la tentazione di usare la messaggistica per risolvere ogni dubbio quotidiano è forte, e produce un flusso che

nessun insegnante può sostenere. Per le questioni operative minori, il diario del bambino resta lo strumento più adatto — anche perché lo gestisce lui.

Quando la comunicazione arriva nell'altro senso

Capita anche il contrario: una nota dell'insegnante, che a volte suona più dura di quanto fosse nelle intenzioni.

Tre suggerimenti.

Non reagite a caldo. Una nota letta alle diciannove di un giovedì sembra sempre peggiore di quanto sia.

Non commentatela davanti al bambino. Soprattutto se la vostra reazione è di disaccordo.

Se qualcosa non torna, chiedete un colloquio. Le note scritte sono brevi per necessità e si prestano a fraintendimenti. Cinque minuti di conversazione chiariscono quasi sempre.

35

Dire la verità aiuta più che nascondere

Un bambino non ha fatto i compiti. Che si fa?

Le opzioni concrete sono tre: farli in fretta insieme prima di uscire, mandarlo a scuola senza dire nulla, oppure mandarlo a scuola con una comunicazione.

La terza è quasi sempre la migliore, e vale la pena capire perché.

Perché la verità funziona meglio

Perché produce informazione. Un compito non fatto e dichiarato dice qualcosa: che c'era troppo, che non ha capito, che la giornata era impossibile, che si è dimenticato. Un compito non fatto e nascosto dice solo che non è stato fatto.

Perché protegge la fiducia. Un bambino che impara che i suoi genitori coprono le sue mancanze impara anche che le mancanze si coprono. È una lezione che tornerà, e non in meglio.

Perché riduce l'ansia. Il bambino che va a scuola sapendo che l'adulto ha comunicato la situazione è molto meno teso di quello che va sperando che nessuno se ne accorga.

Perché normalizza. Se un compito non fatto viene trattato come una tragedia da nascondere, il bambino impara che l'errore

è inaccettabile. Se viene trattato come un fatto da comunicare, impara che si può non farcela e dirlo.

La proporzione

Un compito non fatto è un compito non fatto. Non è una crisi educativa.

Vale la pena tenere presente la scala reale delle cose: nella carriera scolastica di un bambino di scuola primaria ci saranno centinaia di compiti. Qualcuno non verrà fatto. È statisticamente certo.

La reazione proporzionata è: si constata, si comunica, si va avanti. Se accade una volta al mese, non c'è nessun problema. Se accade tre volte a settimana, il problema esiste ma non è quel singolo compito: è qualcos'altro, e i capitoli 27 e 30 aiutano a cercarlo.

Il ruolo della responsabilità

C'è un aspetto educativo che vale la pena valorizzare: la comunicazione può essere fatta dal bambino.

Dalla terza in poi, un bambino può dire alla maestra «non sono riuscito a finire i compiti». È un piccolo atto di responsabilità, ed è enormemente più formativo di una nota firmata da un adulto.

I bambini, di solito, temono questo passaggio. Vale la pena prepararlo: «Domani glielo dici tu. Come glielo dici?» E, se serve, provare la frase insieme.

Quando funziona, il bambino scopre una cosa importante: che assumersi una responsabilità produce meno conseguenze negative di quante ne temeva.

E se l'insegnante è severo?

È l'obiezione ricorrente, ed è a volte fondata.

Alcune considerazioni. Un compito non fatto e comunicato produce quasi sempre una reazione diversa da un compito non fatto e basta. Se in una classe la reazione è comunque sproporzionata — un'umiliazione pubblica, una punizione grave, un'annotazione severa per un episodio isolato — allora esiste un problema che va affrontato tra adulti, in un colloquio.

Quello che non conviene fare è insegnare al bambino a nascondere per evitare una reazione. Si risolve il problema di oggi e se ne costruisce uno più grande.

Il caso di Matteo

Matteo, dieci anni, quinta. Un giovedì sera scopre di non aver segnato un compito di scienze. Sono le ventuno.

Sua madre potrebbe scrivere sulla chat dei genitori e farsi mandare la foto del quaderno di un compagno. È quello che fanno in molti, ed è comprensibile.

Ha scelto un'altra strada. Ha chiesto a Matteo che cosa volesse fare. Matteo ha proposto di scrivere lui una riga sul diario: «Non ho segnato i compiti di scienze, mi dispiace.»

Il giorno dopo l'insegnante gli ha chiesto di segnarli meglio e gli ha dato il tempo di farli per il lunedì. Fine.

Matteo ha imparato tre cose: che si può dimenticare qualcosa, che dirlo costa poco, e che non era necessaria una mobilitazione di adulti alle ventuno di sera.

36

Quando non condivido i compiti assegnati

Un genitore può avere dubbi legittimi sui compiti assegnati. Questo libro lo ha già detto nel capitolo 4: esistono consegne mal costruite, quantità sproporzionate, attività che richiedono un adulto, compiti che nessuno guarderà mai.

Avere un'opinione è legittimo. La questione è che cosa farne.

Le cose da non fare

Non dirlo davanti al bambino. È la regola principale, e ha una ragione pratica prima ancora che educativa. Un bambino che sente un genitore squalificare un compito ha ricevuto un'autorizzazione a non prenderlo sul serio. E lo farà, non solo per quel compito.

C'è anche una ragione più profonda. Un bambino ha bisogno di poter dare credito ai propri insegnanti. È una condizione per imparare da loro. Un genitore che erode questo credito toglie al figlio una risorsa.

Non decidere unilateralmente di saltare. «Questo non lo fai» sembra una presa di posizione forte. Sul piano pratico mette il bambino in una situazione impossibile: il giorno dopo dovrà rispondere lui.

Se ritenete che un compito non vada fatto, la decisione va co-

municata alla scuola da voi, per iscritto, assumendovela: «Abbiamo deciso di non far svolgere l'esercizio X per questo motivo.» È molto diverso.

Non aprire il fronte sulla chat di classe. Le chat amplificano e distorcono. Un dubbio ragionevole diventa in due ore una mobilitazione, e la posizione di partenza si irrigidisce.

Non generalizzare da un episodio. Un compito mal formulato non dice nulla sulla qualità complessiva dell'insegnamento.

Le cose da fare

Raccogliere informazioni. Prima di concludere, verificate alcune cose.

Che cosa è stato fatto in classe su quell'argomento? Chiedetelo al bambino, o guardate il quaderno di classe. Capita spesso che un compito che sembra scollegato sia in realtà la naturale prosecuzione di un lavoro che voi non avete visto.

Il compito è stato trascritto correttamente? Una quota non piccola di "compiti assurdi" sono compiti trascritti male.

Gli altri bambini hanno lo stesso problema? Se sì, è un problema di consegna. Se no, è un problema individuale.

È un episodio o un modo di procedere? La differenza è decisiva.

Distinguere il tipo di obiezione. Non tutte le obiezioni hanno lo stesso peso e non tutte vanno portate.

Un'obiezione sulla *quantità* è concreta, documentabile e legittima da porre. Un'obiezione sulla *fattibilità autonoma* è forse la più utile di tutte, ed è raramente sollevata. Un'obiezione sulla *comprensibilità della consegna* è pratica e facilmente accolta. Un'obiezione sul *metodo didattico* è un terreno diverso: appartiene alla competenza professionale del docente. Si può

porre una domanda, non un'istruzione. Un'obiezione basata su una *preferenza pedagogica* — "non credo nella memorizzazione", "penso che i bambini dovrebbero solo giocare" — è legittima come opinione ma non è una base per chiedere un cambiamento.

Parlare direttamente. Chiedere un colloquio, presentarsi con osservazioni e non con giudizi, ascoltare la risposta. Nella maggior parte dei casi c'è una spiegazione che voi non conoscevate.

Accettare che possiate avere torto. Succede spesso. L'insegnante ha una visione della classe, del percorso e degli obiettivi che voi non avete.

Accettare anche che possiate avere ragione e non ottenere nulla. Anche questo succede. In quel caso restano due strade: adattarsi, gestendo la situazione a casa nel modo migliore possibile, oppure portare la questione a un livello successivo se il problema è serio e sistematico. Quello che non funziona è protestare in continuazione senza mai fare né l'una né l'altra cosa.

Come si dice

Alcune formulazioni che funzionano meglio di altre.

Invece di «questi compiti non servono a niente»: «Volevo capire meglio a che cosa serve questo tipo di esercizio, così posso aiutarlo meglio.»

Invece di «sono troppi»: «Nelle ultime due settimane ci abbiamo messo in media un'ora e mezza. Volevo confrontarmi con voi.»

Invece di «non riesce a farli da solo»: «Ho notato che su questo tipo di compito ha bisogno di me per tutta la durata. Volevo segnalarvelo perché mi sembra un'informazione utile.»

Sono formulazioni che dicono la stessa cosa e ottengono risposte diverse. Non è ipocrisia: è riconoscere che dall'altra parte c'è una persona che, come voi, reagisce meglio se non si sente attaccata.

37

Insegnanti e genitori non devono essere avversari

L'espressione "alleanza educativa" viene usata talmente spesso da aver perso quasi ogni significato. Vale la pena provare a restituirgliene uno.

Che cosa non è

Non è obbedienza della famiglia alla scuola. Un'alleanza tra persone in cui una deve sempre dire di sì non è un'alleanza. I genitori possono avere dubbi, porre domande, segnalare problemi, chiedere spiegazioni. È parte del rapporto, non una violazione.

Non è interferenza della famiglia nella didattica. Nello stesso modo, i genitori non scelgono i metodi, non decidono i contenuti, non valutano gli apprendimenti. Sono competenze professionali.

Non è amicizia. Non serve che vi piacciate. Serve che riusciate a scambiarvi informazioni utili.

Non è accordo su tutto. È del tutto possibile — e normale — che un genitore e un insegnante abbiano visioni diverse su alcune cose e lavorino comunque bene insieme.

Che cosa è

È una divisione del lavoro basata su un obiettivo comune.

L'obiettivo comune è il bambino: che impari e che stia ragionevolmente bene.

La divisione del lavoro è questa. La scuola progetta l'insegnamento, valuta, decide che cosa serve. La famiglia crea le condizioni, osserva, sostiene, comunica. Il bambino, progressivamente, prende in mano la propria parte.

Ciascuno ha informazioni che l'altro non ha. L'insegnante sa come lavora in classe, come sta con i compagni, dove si colloca rispetto agli obiettivi. La famiglia sa come sta a casa, quanto fatica, che cosa dice della scuola, che cosa succede il pomeriggio.

L'alleanza è, essenzialmente, il canale attraverso cui queste due metà si incontrano.

Perché si rompe

Per la difensiva reciproca. Un insegnante che si sente contestato tende a difendere il proprio operato. Un genitore che si sente giudicato tende a difendere il proprio figlio o sé stesso. Da lì in poi la conversazione riguarda le persone, non il bambino.

Per il triangolo. Quando il bambino diventa il canale di comunicazione tra adulti — «dì alla maestra che…», «dì a tua madre che…» — la comunicazione si distorce e il bambino si trova in mezzo a un conflitto di lealtà.

Per la squalifica. Genitori che parlano male degli insegnanti davanti ai figli, insegnanti che parlano male delle famiglie davanti agli alunni. Entrambe le cose accadono, entrambe fanno danno.

Per il sovraccarico. Un insegnante con venticinque alunni

non può gestire un flusso continuo di messaggi individuali. Una famiglia con due genitori che lavorano non può partecipare a tutto. Aspettative irrealistiche da entrambe le parti generano risentimento.

Per l'assenza. L'alleanza si rompe anche per non-uso: se non ci si parla mai, non esiste.

Che cosa può fare un genitore

Andare ai colloqui, anche quando non c'è nessun problema. Un rapporto costruito nei momenti tranquilli regge molto meglio nei momenti difficili.

Comunicare le informazioni utili, come nel capitolo 34.

Chiedere invece di concludere. «Come lo vedete in classe?» è una domanda che apre. «Mio figlio dice che…» è quasi sempre l'inizio di un equivoco, perché i bambini raccontano una versione parziale e non per malafede.

Sostenere l'autorità dell'insegnante davanti al bambino, anche in caso di disaccordo. Il disaccordo si porta in colloquio.

Riconoscere quando qualcosa funziona. Gli insegnanti ricevono un'enorme quantità di segnalazioni di problemi e pochissimi riscontri positivi. Una riga di ringraziamento cambia il tono di un rapporto per mesi.

Che cosa questo libro chiede alla scuola

Poiché il volume si rivolge ai genitori, sarebbe scorretto chiudere questa parte senza dire che l'alleanza richiede responsabilità reciproca.

Un rapporto funziona meglio quando i compiti assegnati sono collegati al lavoro di classe, quando la loro finalità è dichiarata,

quando la consegna viene data in condizioni che permettono di trascriverla, quando il lavoro svolto riceve un ritorno, quando esiste un coordinamento tra insegnanti sul carico complessivo, e quando il compito è pensato per essere affrontabile da un bambino senza l'assistenza di un adulto laureato.

Sono le stesse cose che la ricerca associa ai compiti più efficaci, ed è probabilmente per questo che le indicazioni ministeriali più recenti si muovono nella stessa direzione: coordinamento, equilibrio dei carichi, programmazione, attenzione al benessere e all'autonomia degli alunni.

L'alleanza educativa non è, quindi, una richiesta di fiducia cieca rivolta alle famiglie. È un impegno che ha due lati.

E ha un solo destinatario, che è la ragione per cui esiste: il bambino.

Parte IX

Imparare a studiare

38

I compiti come palestra dell'autonomia

Se dovessimo indicare la ragione più solida per cui vale la pena che esistano i compiti nella scuola primaria, probabilmente non sarebbe l'esercizio delle tabelline. Sarebbe questa: sono una delle poche occasioni sistematiche in cui un bambino deve gestire da solo un lavoro dall'inizio alla fine.

Va detto con onestà, come già nel capitolo 3, che si tratta di un'ipotesi ragionevole più che di un risultato dimostrato: le ricerche che verificano direttamente questo effetto sono poche. Ma la struttura della cosa è difficile da contestare — se una competenza non viene mai esercitata, difficilmente si sviluppa.

Le cinque competenze in gioco

Pianificare. Decidere che cosa fare, in che ordine, in quanto tempo. È la competenza più tardiva e la più importante.

Autocontrollarsi. Cominciare quando non se ne ha voglia, resistere alle distrazioni, continuare quando diventa noioso. È strettamente legata allo sviluppo, e a otto anni è ancora in costruzione.

Gestire il materiale. Sapere che cosa serve, procurarselo, rimetterlo a posto.

Verificare. Controllare il proprio lavoro prima di considerarlo

finito. Quasi nessun bambino lo fa spontaneamente, ed è una delle poche cose che si possono insegnare direttamente con risultati rapidi.

Riconoscere e segnalare le difficoltà. Accorgersi di non capire, e dirlo a qualcuno in modo utile. È una competenza che moltissimi adulti non hanno.

Nessuna di queste è una dote innata. Tutte si costruiscono, e si costruiscono facendole.

Una parola da spiegare: autoregolazione

In psicologia dell'educazione si chiama **autoregolazione** la capacità di dirigere il proprio apprendimento: fissarsi un obiettivo, scegliere una strategia, controllare come sta andando, correggere il tiro.

Un bambino autoregolato non è un bambino diligente. È un bambino che sa che cosa sta facendo e perché, che si accorge quando qualcosa non funziona e cambia approccio.

Il collegamento con i compiti è diretto: un compito svolto da un bambino che pianifica, verifica e si accorge delle proprie difficoltà è un'esperienza di autoregolazione. Lo stesso compito svolto sotto la direzione continua di un adulto non lo è, perché la regolazione la fa qualcun altro.

È il motivo per cui, in questo libro, il ritiro progressivo dell'adulto non è una raccomandazione tra le altre: è il meccanismo attraverso cui i compiti diventano formativi.

Come si insegnano queste cose

Non con discorsi. Con occasioni, e con qualche strumento.

Per la **pianificazione**: chiedere «da che cosa cominci?» pri-

ma di iniziare; guardare la settimana la domenica sera; far scrivere al bambino un elenco in ordine e poi spuntarlo.

Per l'**autocontrollo**: obiettivi brevi e visibili («questi cinque, poi ti alzi»); pause dichiarate in anticipo invece che negoziate; ambiente che riduce le tentazioni invece di richiedere di resistervi.

Per il **materiale**: la preparazione della cartella la sera, con una lista di tre voci.

Per la **verifica**: una domanda finale fissa, sempre la stessa, che diventa abitudine. Non «è giusto?» ma «hai controllato?».

Per il **riconoscimento delle difficoltà**: chiedere ogni tanto «che cosa è stato più difficile oggi?» e prendere sul serio la risposta.

Un'avvertenza

Tutto questo funziona se è leggero. Un bambino sottoposto a un sistema di autoregolazione formalizzato — tabelle, obiettivi scritti, autovalutazioni quotidiane — smette di autoregolarsi e comincia a compilare moduli.

L'obiettivo è che queste operazioni diventino abitudini invisibili, non procedure.

39

Imparare a leggere per capire

Nella scuola primaria accade un passaggio che pochi genitori notano: nei primi due anni si impara a leggere, negli anni successivi si legge per imparare.

È un cambio di funzione radicale, e alcuni bambini lo attraversano senza problemi mentre altri restano indietro proprio lì — leggono correttamente ma non capiscono che cosa hanno letto.

Perché si può leggere senza capire

Perché sono due operazioni distinte.

La prima è **decodificare**: trasformare i segni in suoni e parole. Nei primi anni consuma quasi tutte le risorse mentali disponibili.

La seconda è **comprendere**: costruire il significato di ciò che si è letto, collegarlo a ciò che si sa, tenere insieme le informazioni.

Finché la decodifica non è automatica, la comprensione ne soffre — non per mancanza di capacità, ma perché la memoria di lavoro è occupata. È il motivo per cui la scorrevolezza nella lettura non è un obiettivo estetico: è la condizione perché la testa abbia spazio per pensare.

Esistono poi bambini che decodificano perfettamente e comprendono poco, per ragioni diverse: vocabolario limitato, po-

che conoscenze sull'argomento, difficoltà a mantenere il filo, assenza di strategie.

Le strategie che si possono insegnare

Sono poche, e vanno introdotte una alla volta, a partire dalla terza.

Guardare prima di leggere. Titolo, immagini, sottotitoli. Trenta secondi che orientano tutto il resto. «Di che cosa parlerà, secondo te?»

Fermarsi. Molti bambini leggono un testo di due pagine senza mai interrompersi, e alla fine non ricordano l'inizio. Insegnare a fermarsi a fine paragrafo e chiedersi «di che cosa parlava?» è forse la strategia più efficace di tutta la primaria.

Riformulare. Dire con parole proprie. Se non ci si riesce, non si è capito. È un test immediato e i bambini lo capiscono subito.

Fare domande al testo. «Chi? Dove? Perché?» Un bambino che si fa domande legge in modo attivo.

Individuare le parole che non si conoscono. Molti bambini scivolano sopra le parole sconosciute senza accorgersene. Insegnare a fermarsi su una parola — «questa la sai?» — e a cercarne il significato è utile per tutta la vita.

Collegare a ciò che si sa. «Ti ricorda qualcosa?» La comprensione è, in buona parte, un aggancio a conoscenze già presenti.

Che cosa può fare un genitore

Molto, e senza competenze particolari.

Leggere ad alta voce ai figli, anche quando sanno leggere. Consente di far incontrare testi più complessi di quelli che po-

trebbero affrontare da soli, arricchisce il vocabolario e mantiene l'idea che leggere sia piacevole.

Leggere a turno. Un paragrafo lui, uno voi. Riduce la fatica e mantiene la scorrevolezza del testo.

Parlare di ciò che si è letto. Non interrogare: conversare. «Secondo te perché ha fatto così?»

Rileggere. La rilettura dello stesso testo aumenta la scorrevolezza in modo misurabile, ed è particolarmente utile per i bambini che faticano.

Lasciare scegliere. Un bambino che legge fumetti, libri sui dinosauri o storie che a voi sembrano banali sta leggendo. La qualità letteraria è un obiettivo successivo.

Non trasformarlo in un compito. Se ogni lettura serale finisce con domande di comprensione, la lettura serale muore.

Se la comprensione non arriva

Se un bambino di quarta o quinta legge correttamente ma non riesce a dire di che cosa parlava un testo semplice, e questo è stabile nel tempo, vale la pena parlarne con gli insegnanti. La difficoltà di comprensione del testo è meno visibile della difficoltà di lettura, e per questo viene individuata più tardi.

40

Imparare a studiare

In quarta e quinta compare qualcosa di nuovo: testi da studiare. E quasi nessuno insegna come si fa.

Il risultato è che la maggior parte dei bambini adotta l'unica strategia che conosce — rileggere — e la porta avanti fino all'università.

Perché rileggere non funziona

Rileggere è la strategia più usata e una delle meno efficaci. La ragione è quella già vista nel capitolo 6: produce una sensazione di padronanza che non corrisponde a una padronanza reale. Il testo diventa familiare, e la familiarità viene scambiata per conoscenza.

Le sintesi disponibili sulle tecniche di studio collocano la rilettura, la sottolineatura e l'evidenziazione tra le strategie a bassa utilità: non sono dannose, ma rendono molto meno di altre a parità di tempo.

Le due tecniche che risultano invece costantemente le più efficaci sono il **recupero attivo** — provare a ricordare senza guardare — e la **pratica distribuita** — spalmare lo studio su più giorni. Entrambe sono state verificate anche con bambini di scuola primaria, in classe.

Hanno una caratteristica in comune: sono più faticose e danno una sensazione peggiore. È esattamente il motivo per cui i

bambini (e gli adulti) le evitano.

Un metodo semplice per la primaria

Non serve un sistema complicato. Quattro passi bastano.

Uno. Leggere per capire. Una lettura attenta, fermandosi a fine paragrafo, chiedendosi di che cosa parlava. Se qualcosa non è chiaro, si torna indietro subito.

Due. Riorganizzare. Fare qualcosa con il testo: sottolineare le tre o quattro informazioni più importanti, scrivere due parole chiave a margine, disegnare uno schema. L'operazione utile non è il prodotto ma la scelta: decidere che cosa è importante è già comprensione.

Tre. Ripetere senza guardare. Chiudere il libro e raccontare. A voce, a un adulto, a un peluche, a sé stessi. Quando ci si blocca, si riapre e si guarda solo quel pezzo.

Questo terzo passo è il cuore del metodo, ed è quello che quasi nessuno fa spontaneamente.

Quattro. Riprovare il giorno dopo. Cinque minuti. Chiudere il libro e provare a ricordare. È la pratica distribuita, e vale più di mezz'ora aggiuntiva lo stesso giorno.

Le mappe

Le mappe concettuali sono utili, ma non nel modo in cui vengono spesso usate.

Una mappa costruita **dal bambino** è un ottimo esercizio, perché lo costringe a selezionare, gerarchizzare e collegare. Una mappa costruita dall'adulto, o scaricata da internet, e poi studiata dal bambino, ha un valore molto minore: il lavoro utile — costruirla — l'ha fatto qualcun altro.

Ci sono eccezioni importanti: per alcuni bambini, e in particolare per quelli con disturbi specifici dell'apprendimento, mappe e schemi predisposti sono strumenti compensativi previsti dal loro piano, e in quel caso la loro funzione è diversa e legittima.

Le tecniche da evitare

Circolano metodi di studio senza fondamento scientifico, spesso presentati con grande sicurezza.

Il più diffuso riguarda gli **stili di apprendimento**: l'idea che ogni persona sia "visiva", "uditiva" o "cinestetica" e debba studiare di conseguenza. È un'idea intuitiva e molto popolare, ma le verifiche sperimentali non l'hanno confermata: adattare l'insegnamento allo stile presunto non produce i benefici che la teoria prevede. Ciò che conta non è il canale preferito dallo studente, ma il canale più adatto al contenuto — una cartina si studia guardandola, una poesia si studia dicendola.

Circolano anche tecniche di memorizzazione rapida, corsi di lettura veloce e metodi presentati come rivoluzionari. Per la scuola primaria non servono, e sottraggono tempo a due cose che funzionano davvero: recuperare attivamente e distribuire nel tempo.

Il ruolo del genitore

Minimo, e specifico.

Potete **fare da pubblico**: ascoltare il bambino che ripete, senza correggere ogni parola.

Potete **fare le domande**: non «ripeti la pagina», ma «che cos'era la fotosintesi?».

Potete **ricordare la distribuzione**: «La verifica è giovedì. Se fai un po' oggi e un po' domani, giovedì ti serve solo un ripasso.»

Non dovete **studiare con lui** nel senso di essere presenti tutto il tempo. E non dovete riassumere il capitolo al posto suo, che è forse la forma di sostituzione più comune in quinta.

Il caso di Samir, in preparazione a una verifica

Samir, dieci anni, quinta, sa spiegare bene a voce ma fatica a scrivere. Per la verifica di storia, il suo metodo abituale era rileggere il capitolo tre volte. I risultati erano modesti.

Hanno provato a cambiare, sfruttando il suo punto di forza. Samir legge un paragrafo, chiude il libro e lo racconta a voce alla sorella minore. Quando si blocca, riapre. Poi passa al paragrafo successivo. Alla fine racconta tutto il capitolo di seguito.

Il giorno dopo, cinque minuti: racconta di nuovo, senza libro.

Non ha scritto niente, e questo per lui è stato decisivo. Ha usato il canale in cui è competente per fare l'operazione che conta — recuperare dalla memoria — invece di consumare tutte le sue energie in un'operazione, la scrittura, che per lui è costosissima.

Il metodo va scelto in funzione del bambino. Ma il principio — recuperare invece di rileggere — vale per tutti.

41

Imparare a controllarsi

C'è una domanda che i bambini fanno continuamente: «È giusto?»

E c'è una domanda che quasi nessuno insegna loro a farsi: «Come faccio a capire se è plausibile?»

La differenza tra le due è la differenza tra dipendere da un adulto e sapersi verificare.

Perché i bambini non controllano

Per tre ragioni.

La prima è che non sanno come si fa. Nessuno gliel'ha insegnato: si dà per scontato che controllare sia ovvio.

La seconda è che non ne hanno bisogno. Se c'è sempre un adulto che verifica, il controllo è un'operazione ridondante.

La terza è che alla fine di un esercizio la motivazione è a zero. Finito significa finito.

Che cosa significa controllare

Non significa rifare l'esercizio dall'inizio, che è quello che i bambini immaginano quando si dice loro di controllare — ed è il motivo per cui rifiutano.

Significa fare alcune verifiche rapide.

Verifica di completezza. Ho fatto tutto? Ho risposto a tutte le domande? Ho scritto la data?

Verifica di plausibilità. Il risultato ha senso? Se ho calcolato che una bambina ha 340 anni, qualcosa non va. Se il perimetro di un rettangolo è più piccolo di uno dei lati, qualcosa non va. Se in un testo ho scritto che il protagonista è partito prima di essere nato, qualcosa non va.

Questa è la verifica più potente e la più trascurata, perché non richiede di rifare nulla: richiede solo di guardare il risultato e chiedersi se sia sensato.

Verifica di coerenza con la domanda. Mi chiedevano quanti ne restano e io ho scritto quanti ce n'erano all'inizio. È un errore frequentissimo e facilissimo da intercettare rileggendo la consegna alla fine.

Verifica mirata. Ricontrollare solo i punti in cui si sa di essere deboli: il riporto, gli accenti, le doppie.

Come si insegna

Segnalando senza indicare. «In questa riga c'è qualcosa da rivedere.» Il bambino cerca. È il singolo esercizio più efficace per costruire la capacità di controllo.

Con una domanda fissa. Sempre la stessa, alla fine: «Hai controllato?» oppure «Ti sembra sensato?». La ripetizione la trasforma in abitudine.

Con la stima preventiva. Prima di calcolare: «Secondo te verrà più o meno di cento?» È un'ottima abitudine matematica e rende la verifica di plausibilità automatica.

Rendendolo breve. Il controllo deve durare un minuto, non dieci. Se dura dieci, non verrà fatto.

Dando il tempo. Un bambino che chiude il quaderno di scatto non controllerà mai. Il controllo va inserito nella routine, prima della chiusura.

Il controllo nella scrittura

Nella produzione scritta il controllo è particolarmente difficile, perché richiede di rileggere qualcosa che si è appena prodotto — e la mente tende a leggere ciò che intendeva scrivere invece di ciò che ha scritto.

Due trucchi funzionano bene con i bambini.

Rileggere ad alta voce: le frasi che non stanno in piedi si sentono.

Rileggere dopo una pausa: anche cinque minuti bastano a rendere il testo un po' più estraneo, e quindi più controllabile.

Il legame con l'autonomia

Un bambino che sa controllare il proprio lavoro non ha bisogno di un adulto per sapere se ha finito. È probabilmente il singolo passaggio che rende possibile tutto il resto dell'autonomia.

Ed è anche, non a caso, la prima cosa che un genitore dovrebbe smettere di fare al posto suo — come indicato nel capitolo 14.

42

Arrivare alla quinta facendo sempre meno

Il titolo di questo capitolo si riferisce al genitore.

È l'idea che percorre tutto il libro, ed è utile vederla una volta per intero: dalla prima alla quinta, la quantità di adulto presente nel pomeriggio dei compiti dovrebbe **diminuire**, mentre la quantità di bambino dovrebbe **aumentare**.

La traiettoria

In prima, l'adulto fa quasi tutto quello che non è il contenuto: legge le consegne, prepara, sta seduto accanto, ricorda, chiude. Il bambino fa il contenuto, con supporto costante.

In seconda, l'adulto avvia e poi si allontana. Legge la prima consegna, non le altre. Controlla la completezza, non la correttezza.

In terza, l'adulto è nella stanza ma non al tavolo. Interviene su richiesta. Il bambino legge il diario, capisce le consegne semplici, comincia da solo dopo un promemoria.

In quarta, l'adulto guarda la settimana insieme al bambino, resta disponibile e non interviene se non chiamato. Il bambino pianifica in modo grossolano, comincia, controlla.

In quinta, l'adulto è quasi assente dal processo. Chiede come va, guarda la pianificazione una volta a settimana, resta rag-

giungibile. Il bambino gestisce.

Come tutte le traiettorie di questo libro, è orientativa. E come tutte, ammette bambini che ci arrivano prima e bambini che ci arrivano dopo.

Che cosa dovrebbe saper fare, alla fine

Alla fine della quinta, l'obiettivo è che il bambino sappia:

conoscere le consegne — sapere che cosa deve fare senza che qualcuno glielo dica; **organizzare il materiale** — avere le cose che servono, nel posto in cui servono; **iniziare** — sedersi senza sollecitazione, o al massimo con un promemoria; **completare** — portare a termine un lavoro senza supervisione continua; **controllare** — verificare il proprio lavoro prima di chiuderlo; **segnalare le difficoltà** — accorgersi di non capire e dirlo a un adulto, a scuola o a casa.

Sei cose. Nessuna riguarda i contenuti.

Che cosa non significa

Non significa che il genitore sparisca. Significa che cambia funzione.

In quinta un genitore serve ancora, ma per cose diverse: per accorgersi che qualcosa non va, per sostenere nei momenti difficili, per fare da interlocutore quando il bambino ha bisogno di raccontare, per intervenire nei rapporti con la scuola quando serve un adulto.

È un ruolo meno operativo e non meno importante.

Non significa neppure che la traiettoria sia lineare. Ci saranno regressioni: un periodo difficile, un cambio di insegnante, una

materia nuova, una fase della crescita. È normale rimettere temporaneamente un sostegno che si era tolto.

Il momento del passaggio

C'è un momento, in molte famiglie, in cui il ritiro dell'adulto viene vissuto male da entrambi.

Il bambino può interpretarlo come disinteresse. Il genitore può sentire di aver perso un ruolo — e, come accennato nel capitolo 14, anche un momento di vicinanza.

Vale la pena affrontarlo esplicitamente. Dire al bambino che cosa sta succedendo e perché: «Adesso sei abbastanza grande per farli da solo. Non è che non mi interessa: è che secondo me ce la fai.»

E trovare un altro momento insieme, che non abbia un quaderno in mezzo.

Perché è questo l'obiettivo

Perché tra un anno vostro figlio sarà in una scuola con otto insegnanti, materie separate, verifiche programmate e nessuno che gli ricordi nulla.

Perché tra sette anni dovrà organizzare da solo la preparazione di un esame.

E perché, in modo più generale, la capacità di prendere in mano un lavoro, capirlo, farlo e verificarlo non serve solo a scuola.

Un genitore che alla fine della quinta è ancora indispensabile per i compiti non ha fatto troppo poco. Nella maggior parte dei casi ha fatto troppo, troppo a lungo.

Parte X

Compiti nell’era digitale

43

Cercare su internet

«Cerca su internet» è una delle consegne più frequenti e meno definite della scuola primaria.

Il problema è che cercare su internet non è un'attività semplice. È un insieme di operazioni complesse — formulare una domanda, valutare una fonte, capire un testo scritto per adulti, selezionare, riformulare — che nessuno insegna sistematicamente e che un bambino di nove anni non possiede.

Il risultato è prevedibile. In pochi minuti, il bambino trova un testo, lo copia e lo incolla. Non ha imparato niente sull'argomento, e non ha imparato niente su come si cerca.

Le quattro difficoltà

Formulare la domanda. I bambini scrivono nel motore di ricerca la consegna così com'è: "fai una ricerca sugli antichi egizi". I risultati sono generici e spesso inadeguati.

Valutare la fonte. Un bambino di quinta non ha strumenti per distinguere un sito universitario da un blog personale, e non gli viene naturale porsi la domanda.

Comprendere. Quasi tutto ciò che si trova online è scritto per adulti. Un bambino di dieci anni che legge una voce enciclopedica ne capisce una frazione.

Riformulare. È l'operazione più difficile. Riscrivere con parole proprie un testo che si è capito a metà è quasi impossibile, e il copia-incolla diventa l'unica strada percorribile.

Che cosa può fare un genitore

Aiutare a costruire la domanda, non a trovare la risposta. «Che cosa vuoi sapere esattamente? Come vivevano? Che cosa mangiavano?» Trasformare un argomento in domande specifiche è metà del lavoro, ed è la parte che si può insegnare.

Ridurre lo spazio di ricerca. Per la primaria, un'enciclopedia per ragazzi, un libro della biblioteca o un sito adatto all'età funzionano meglio di una ricerca aperta.

Leggere insieme e poi chiudere. Si legge il testo, si chiude la pagina, e poi il bambino scrive quello che ha capito. Non è un trucco: è l'unico modo per impedire il copia-incolla e per obbligare al passaggio attraverso la comprensione.

Insegnare due domande sulla fonte. «Chi l'ha scritto?» e «serve a informare o a vendere qualcosa?». Sono due domande alla portata di un bambino di quinta, e sono l'inizio dell'educazione all'informazione.

Accettare un risultato modesto. Una ricerca fatta davvero da un bambino di dieci anni è breve, semplice e imprecisa. È esattamente come dev'essere.

Il copia-incolla

Vale la pena spiegare al bambino perché non funziona, e la spiegazione più efficace non è morale ma pratica: **se copi, non ti resta niente.**

Un modo semplice per rendere visibile il concetto: dopo che

ha copiato un testo, chiedetegli di raccontarvi che cosa dice. Quando si accorge di non saperlo, il discorso sull'inutilità del copia-incolla diventa evidente da solo.

44

ChatGPT e intelligenza artificiale

Gli assistenti conversazionali basati su intelligenza artificiale sono entrati nelle case molto più in fretta di quanto la scuola e le famiglie riuscissero a elaborare che cosa farne.

Questo capitolo prova a trattarli senza le due semplificazioni più comuni: che siano una catastrofe educativa e che siano una rivoluzione didattica. Non sono né l'una né l'altra. Sono strumenti potenti il cui effetto dipende quasi interamente da come vengono usati.

Che cosa sappiamo

Le ricerche disponibili sono ancora poche, quasi tutte recentissime e condotte in gran parte su studenti più grandi dei bambini della primaria. Ma un risultato è particolarmente istruttivo.

Uno studio sperimentale condotto in una scuola superiore turca, pubblicato su una rivista scientifica di primo piano, ha confrontato tre gruppi di studenti che lavoravano su esercizi di matematica: uno senza assistenza, uno con un assistente conversazionale standard, uno con un assistente configurato per non dare le risposte ma per fornire suggerimenti progressivi come farebbe un insegnante.

Durante le sessioni di esercizio, entrambi i gruppi che usavano l'intelligenza artificiale andavano molto meglio del gruppo di

controllo — e il gruppo con l'assistente "tutor" andava meglio di tutti.

Poi è arrivata la verifica, senza alcun accesso agli strumenti. Il gruppo che aveva usato l'assistente standard ha ottenuto risultati **peggiori** di chi non l'aveva usato affatto. Il gruppo che aveva usato l'assistente configurato come tutor ha ottenuto risultati in linea con il controllo: nessun danno, ma nemmeno un vantaggio.

La lettura è chiara. Uno strumento che dà la risposta migliora la prestazione durante il lavoro e peggiora l'apprendimento. Il lavoro sembra andare meglio proprio mentre non si sta imparando.

Non è un risultato sorprendente: è la stessa cosa che accade quando un genitore detta le risposte, come nel capitolo 8. È il capitolo 8 con un'interfaccia più efficiente.

Quattro usi molto diversi

Vale la pena distinguere, perché "usare l'intelligenza artificiale per i compiti" indica cose molto diverse tra loro.

Chiedere una spiegazione. «Spiegami perché si fa così.» È l'uso più difendibile: il bambino ha già fatto un tentativo, ha incontrato un ostacolo, cerca di capire. Con un'avvertenza importante: la spiegazione può essere diversa da quella scolastica, e per un bambino della primaria questo è un problema, non un arricchimento.

Chiedere un esempio. «Fammi un altro esercizio come questo.» Uso ragionevole, soprattutto per esercitarsi in più. Attenzione alla correttezza: questi sistemi possono produrre esercizi mal formulati o soluzioni sbagliate, e un bambino non ha modo di accorgersene.

Far verificare un ragionamento. «Ho fatto così, è corretto?» Uso interessante, ma richiede che il bambino abbia già prodotto qualcosa e sia in grado di valutare la risposta. Nella primaria, raramente.

Far produrre direttamente il compito. «Scrivimi un testo su…» È l'uso che azzera l'apprendimento, e nella scuola primaria non ha alcuna giustificazione.

I primi tre presuppongono un tentativo già avvenuto. Il quarto lo sostituisce. È la stessa distinzione che percorre tutto il libro.

Che cosa raccomandare per la scuola primaria

Alcune indicazioni pratiche, tenendo presente che i termini d'uso della maggior parte di questi servizi prevedono un'età minima e che l'uso da parte di un bambino avviene comunque sotto la responsabilità di un adulto.

Non da soli. Un bambino di scuola primaria non ha gli strumenti per valutare l'affidabilità di ciò che riceve. Se lo strumento viene usato, va usato con un adulto accanto.

Dopo il tentativo, mai prima. La regola più semplice ed efficace: prima provo io, poi eventualmente chiedo.

Con l'obbligo di rielaborazione. Qualunque cosa arrivi dallo strumento, il bambino deve poterla spiegare senza guardare. Se non ci riesce, non l'ha imparata.

Con la verifica. Questi sistemi producono con sicurezza affermazioni sbagliate. Insegnare che uno strumento può sbagliare, e che la sicurezza con cui si esprime non è una garanzia, è di per sé una competenza importante.

Con trasparenza verso la scuola. Se un compito è stato svolto con l'aiuto di uno di questi strumenti, ha senso che l'inse-

gnante lo sappia. Altrimenti si torna al problema del capitolo 8: il ritorno è basato su un dato falso.

Il caso di Matteo, di nuovo

Matteo, dieci anni, quinta, è il bambino che cerca subito ogni risposta. Con l'arrivo degli assistenti conversazionali la sua strategia è diventata più veloce ed efficiente: adesso non deve nemmeno leggere una pagina, gli basta una domanda.

La regola che i suoi genitori hanno concordato con lui non è un divieto, per due ragioni: i divieti su strumenti così accessibili sono difficili da far rispettare, e Matteo userà questi strumenti per tutta la vita.

La regola è in tre passaggi: *provo da solo, e se non ci riesco lo dico; se usiamo lo strumento, lo usiamo insieme; alla fine devo saper spiegare la risposta senza guardare.*

Il terzo punto è quello che fa il lavoro. Non impedisce l'uso: impedisce che l'uso sostituisca la comprensione.

Uno sguardo più largo

Vale la pena essere onesti su un punto: nessuno sa ancora quali saranno gli effetti a lungo termine di questi strumenti sull'apprendimento dei bambini. Le ricerche sono agli inizi, i sistemi cambiano più in fretta di quanto si possa studiarli, e le previsioni — entusiaste o catastrofiche — sono al momento opinioni.

Quello che si può dire con ragionevole sicurezza è più modesto e più antico: che l'apprendimento richiede uno sforzo di elaborazione personale, e che qualunque strumento che elimini quello sforzo elimina anche l'apprendimento. Vale per una risposta suggerita da un genitore, per un compito copiato da un

compagno e per un testo generato da un sistema automatico. Non è la tecnologia il problema. È la scorciatoia.

45

Il genitore che usa l'IA per fare i compiti del bambino

Esiste una variante nuova della sostituzione descritta nel capitolo 8, e merita di essere nominata perché è in rapida diffusione e perché quasi nessuno la percepisce come un problema.

Il genitore che, alle ventuno di sera, davanti a un tema da scrivere o a una ricerca da fare, apre un assistente conversazionale e in trenta secondi ottiene un testo.

Perché succede

Per le stesse ragioni del capitolo 8 — stanchezza, fretta, desiderio di risolvere — con un'aggravante: la facilità.

Fare un tema al posto del proprio figlio richiedeva mezz'ora e una certa dose di consapevolezza: ci si sedeva, si scriveva, si sapeva perfettamente che cosa si stava facendo. Ottenere un testo da un sistema automatico richiede quindici secondi e non ha la stessa sensazione di trasgressione.

C'è anche una razionalizzazione ricorrente: «Tanto è un compito che non serve a niente.» Può anche essere vero — il capitolo 4 riconosce che esistono compiti mal progettati. Ma la conclusione non segue: se il compito è inutile, la risposta è dirlo alla scuola, non farlo fare a una macchina.

Perché è un problema

Le conseguenze sono le stesse descritte nel capitolo 8, con un'intensità maggiore.

Il bambino non ha fatto nulla. Nemmeno la fatica di ricopiare, che almeno richiedeva di leggere.

Il ritorno dell'insegnante è privo di senso. Un commento su un testo prodotto da un sistema automatico non dice nulla sul bambino.

Il messaggio implicito è pesante. Il bambino impara che davanti a una difficoltà esiste una scorciatoia, che gli adulti la usano, e che è accettabile.

Si perde la possibilità di sapere. Un tema fatto male da un bambino di dieci anni dice qualcosa di prezioso sul suo livello di scrittura. Un tema perfetto non dice niente.

C'è un'ultima conseguenza, meno ovvia. Se un bambino consegna regolarmente lavori molto superiori alle sue capacità, prima o poi qualcuno se ne accorgerà — in una prova in classe, in un confronto, in una verifica. E quel momento sarà, per lui, molto più spiacevole di una valutazione mediocre presa al momento giusto.

Che cosa fare invece, alle ventuno di sera

La situazione tipica è questa: il compito non è stato fatto, è tardi, il bambino è stanco, domani si consegna.

Tre opzioni migliori.

Fare una parte. Venti minuti di lavoro reale, e si consegna quello che c'è, con una riga di spiegazione.

Non farlo e comunicarlo. «Non siamo riusciti a svolgere il tema, ci organizziamo per farlo nel fine settimana.» Nella grande

maggioranza dei casi funziona.

Aiutare a partire, non a produrre. Se il blocco è l'avvio — cosa frequentissima nei temi — si può parlarne insieme: «Di che cosa vuoi parlare? Che cosa ti viene in mente?» E poi lasciarlo scrivere. Anche questo si può fare in venti minuti.

Una domanda utile

Se vi trovate nella situazione, una domanda vale la pena farsela: *che cosa sto cercando di ottenere?*

Se la risposta è "che mio figlio impari qualcosa", allora un testo generato non serve a nulla.

Se la risposta è "che domani non abbia problemi", allora il problema non è il compito: è il rapporto con la scuola, e va affrontato in un colloquio.

Se la risposta è "che questa serata finisca", è comprensibile — ed è esattamente il momento in cui conviene chiudere il quaderno e scrivere una riga sul diario.

46

Smartphone, notifiche e concentrazione

Su questo tema circolano allarmi molto forti e dati molto più incerti di quanto i titoli suggeriscano. Vale la pena provare a separare le due cose.

Che cosa sappiamo con ragionevole solidità

Le interruzioni hanno un costo. Ogni volta che l'attenzione viene spostata da un compito a un altro, tornare al punto richiede tempo. Questo costo è ben documentato negli studi sull'attenzione, e non riguarda solo i telefoni: vale per qualunque interruzione.

La distrazione digitale in classe si associa a risultati peggiori. I dati delle rilevazioni internazionali mostrano un'associazione tra la frequenza con cui gli studenti dichiarano di essere distratti da dispositivi durante le lezioni e i loro risultati. È un'associazione, non necessariamente un nesso causale, ma è coerente e ripetuta.

L'uso dei dispositivi in classe non è tutto uguale. Le stesse analisi indicano che l'uso guidato dall'insegnante tende ad associarsi a esiti migliori dell'uso libero da parte degli studenti.

Molti sistemi scolastici hanno introdotto restrizioni. Un numero crescente di Paesi ha adottato limitazioni all'uso de-

gli smartphone a scuola, e organizzazioni internazionali hanno raccomandato che la tecnologia venga usata a scuola solo quando sostiene chiaramente l'apprendimento.

Che cosa sappiamo meno di quanto si dica

Gli effetti sul cervello dei bambini. Le affermazioni categoriche sui danni neurologici prodotti dagli schermi circolano molto e sono sostenute molto meno di quanto sembri. La ricerca in questo campo è complessa, i risultati sono spesso piccoli e discordanti, e le relazioni causali difficili da stabilire.

Le soglie. Non esiste un numero di minuti al giorno oltre il quale accade qualcosa di preciso. Le raccomandazioni che circolano sono orientative.

Il rapporto con la scuola primaria. Gran parte della ricerca riguarda adolescenti. Sui bambini di sei-dieci anni i dati sono più scarsi.

Segnalarlo non serve a rassicurare: serve a evitare che genitori spaventati da affermazioni esagerate prendano decisioni sbagliate, e che genitori scettici verso l'allarmismo concludano che non ci sia nulla di cui occuparsi.

Che cosa fare, in pratica

Le indicazioni sensate non richiedono di risolvere le controversie scientifiche.

Durante i compiti, il telefono sta in un'altra stanza. Non capovolto sul tavolo. Non silenzioso in tasca. In un'altra stanza. La ragione è duplice: le notifiche interrompono, e resistere alla tentazione consuma energie che servirebbero altrove.

La televisione è spenta. Anche quella "di sottofondo".

I dispositivi necessari al lavoro si usano in uno spazio visibile. Non è sorveglianza: è togliere a un bambino di nove anni un compito di autocontrollo che non è in grado di sostenere.

Le pause con schermo sono a rischio. Una pausa di quindici minuti con un videogioco diventa quaranta minuti e produce un rientro conflittuale. Le pause che funzionano meglio sono quelle che coinvolgono movimento, cibo o compagnia.

Gli schermi la sera vanno limitati. Non per ragioni scolastiche ma per il sonno, che è il fattore con il maggiore impatto documentato sul rendimento e sull'umore.

Le regole valgono anche per gli adulti. Un genitore che consulta il telefono ogni due minuti mentre chiede al figlio di concentrarsi sta trasmettendo un'informazione più forte di qualunque regola.

Il rapporto con l'autonomia

Un'ultima considerazione, coerente con tutto il libro.

L'obiettivo, anche qui, non è il controllo permanente: è che il bambino sviluppi progressivamente la capacità di gestirsi.

Nella primaria l'ambiente va costruito dall'adulto, perché le competenze di autocontrollo sono ancora immature e chiedere a un bambino di resistere da solo alle sollecitazioni di un dispositivo progettato per catturare l'attenzione è irrealistico.

Ma la direzione, dalla quarta in poi, è la stessa di tutto il resto: rendere esplicite le regole, spiegarne le ragioni, coinvolgere il bambino nella loro formulazione, e trasferirgli gradualmente la responsabilità.

Un ragazzo di quattordici anni che ha imparato a mettere il telefono in un'altra stanza quando deve concentrarsi ha acqui-

sito una competenza che gli servirà per tutta la vita — e che moltissimi adulti non possiedono.

Conclusione. Il giorno in cui non avrà più bisogno di voi

Riprendiamo la scena da cui siamo partiti.

Sono le sedici e venti. La domanda è la stessa: «Hai fatto i compiti?»

Solo che adesso, dopo tutte queste pagine, quella domanda ha un'aria diversa. Non perché sia sbagliata — è una domanda ragionevole — ma perché è diventato chiaro quanto poco possa dire.

Non dice se il bambino ha capito. Non dice quanto tempo ci ha messo, né se quel tempo è stato di lavoro o di trattativa. Non dice se ha fatto qualcosa da solo o se qualcuno gli ha tenuto la mano. Non dice se domani se ne ricorderà.

Se questo libro ha funzionato, avrete qualche altra domanda a disposizione. E, soprattutto, avrete un criterio diverso per capire se un pomeriggio è andato bene.

Che cosa non è il successo

Non è avere ogni sera tutti gli esercizi corretti. Un quaderno senza errori può essere il segno di un bambino che ha capito tutto, oppure il segno di un adulto che ha corretto tutto. Dalla pagina non si distinguono.

Non sono i quaderni ordinati. Sono piacevoli da vedere e non dicono granché.

Non è un genitore sempre presente. La presenza è una risorsa quando serve, e un ostacolo quando resta oltre il necessario.

Non è nemmeno un pomeriggio senza conflitti. Ci saranno pomeriggi difficili, giornate storte, sere in cui qualcuno perde la pazienza. Fa parte del funzionamento normale di una famiglia, non del suo fallimento.

Che cosa è il successo

È un bambino che, progressivamente, acquisisce gli strumenti per fare sette cose.

Iniziare. Sedersi e cominciare, anche senza volerne particolarmente.

Provare. Affrontare qualcosa che non sa fare, invece di aspettare che qualcuno lo faccia.

Sbagliare. Senza che questo sia una catastrofe, per lui o per chi gli sta intorno.

Correggersi. Accorgersi che qualcosa non torna e rimetterlo a posto.

Chiedere aiuto quando serve. Che richiede due cose difficili: riconoscere di essere in difficoltà, e non vergognarsene.

Organizzarsi. Sapere che cosa deve fare, quando, con che cosa.

Imparare. Che è il punto di tutto il resto.

Sono sette competenze che non riguardano la scuola primaria. Riguardano la scuola secondaria, l'università, il lavoro, e in buona parte la vita.

Il ruolo che vi resta

Questo libro ha detto molte volte la stessa cosa in modi diversi: che il vostro obiettivo è diventare progressivamente meno necessari.

È una cosa strana da chiedere a un genitore. Andiamo contro un istinto: aiutare, proteggere, risolvere. Farsi da parte richiede una fatica che nessuno riconosce, perché è invisibile — si vede solo quello che non avete fatto.

Ma vale la pena ricordare che "meno necessari nei compiti" non significa meno importanti.

Nei cinque anni della scuola primaria un bambino ha bisogno che qualcuno crei le condizioni perché possa lavorare. Che si accorga quando qualcosa non va. Che faccia da ponte con la scuola. Che regga la frustrazione senza trasformarla in una crisi. Che gli dica, quando serve, che per oggi basta così.

E ha bisogno di sapere una cosa più importante di tutte le altre: che il vostro affetto non dipende dalla riuscita di un esercizio. È l'informazione più preziosa che gli possiate dare, e nessun quaderno la contiene.

Che cosa vi porterete via

Se dovessimo ridurre l'intero libro a poche righe, sarebbero queste.

I compiti sono per il bambino, non per l'insegnante e non per voi.

La quantità conta meno della qualità, e il tempo passato conta meno di quello che accade in quel tempo.

Un errore che arriva a scuola vale più di una correzione che resta a casa.

Aiutare significa dare il minimo aiuto che serve, non il massimo che si può.

Il gioco, il movimento, il riposo e il sonno non sono nemici della scuola: sono la condizione perché la scuola funzioni.

Crescere significa anche prendere in carico progressivamente le proprie cose, e i compiti sono una delle prime occasioni in cui questo accade.

Quando qualcosa non torna, si osserva, si scrive, si comunica. Non si conclude da soli.

E la direzione, dalla prima alla quinta, è sempre la stessa: un po' più di bambino, un po' meno di adulto.

Un giorno

Ci sarà un giorno, probabilmente in quinta, in cui vi accorgerete che è passata un'ora e vostro figlio ha fatto i compiti senza che voi ve ne siate occupati.

Non ve lo avrà detto. Non ci sarà nessun momento solenne. Semplicemente, a un certo punto, guarderete l'orologio e vi renderete conto che quella cosa è successa da sola.

Probabilmente proverete una sensazione strana: un misto di sollievo e di piccola perdita.

È quello il risultato. Non un quaderno perfetto: un bambino che non ha più bisogno che voi siate lì.

Il resto del pomeriggio, a quel punto, è vostro. E anche suo.

AI BOOK PROJECT

Appendici operative

Le appendici che seguono sono pensate per essere usate, non solo lette. Possono essere consultate singolarmente, fotocopiate, adattate.

Una raccomandazione generale: nessuna di queste checklist è uno strumento diagnostico. Servono a osservare e a organizzare, non a stabilire se un bambino abbia o non abbia qualcosa.

Appendice A. Come sta andando davvero?

Una traccia per osservare il rapporto di vostro figlio con i compiti. Non è un test e non produce un punteggio: serve a mettere a fuoco che cosa succede realmente, al di là dell'impressione generale.

Rispondete pensando alle ultime tre o quattro settimane, non alla giornata di ieri.

L'avvio

Si siede senza che io debba insistere? Quanto tempo passa tra il momento in cui dovrebbe cominciare e il momento in cui comincia davvero? La difficoltà è cominciare, o continuare?

Il lavoro

Sa che cosa deve fare, o devo dirglielo io? Riesce a leggere e capire le consegne da solo? Quanto tempo lavora effettivamente, al netto delle interruzioni? Chiede aiuto? Su che cosa? Quante volte? Che cosa fa quando si blocca: chiede, si ferma, tira a indovinare, si arrabbia?

Il mio ruolo

Quanto tempo passo accanto a lui? Che cosa faccio, di preciso: leggo, spiego, correggo, sto seduto, controllo? Rispetto all'anno scorso, faccio di più o di meno? C'è qualcosa che faccio io e che potrebbe fare lui?

Il clima

Quante volte a settimana si alza la voce? Quante volte piange? Come mi sento io alla fine del pomeriggio? La tensione resta anche dopo che i compiti sono finiti?

Il risultato

Il lavoro che consegna corrisponde a quello che sa fare davvero? Se gli chiedessi di rifare da solo un esercizio fatto ieri, ci riuscirebbe? Sa dire che cosa ha imparato, o solo che cosa ha fatto?

Il confronto nel tempo

Rispetto a tre mesi fa, che cosa è migliorato? Che cosa è peggiorato? C'è qualcosa che è cambiato di recente — a scuola, in famiglia, nella sua vita?

Come leggere le risposte

Non c'è un modo giusto di rispondere. Ma alcune configurazioni meritano attenzione:

se il vostro ruolo non è cambiato negli ultimi due anni, probabilmente l'impalcatura non si sta smontando (capitolo 14); se il clima è teso quasi ogni giorno, il problema non è più il compito (capitolo 23); se il lavoro consegnato è molto migliore di quello che il bambino saprebbe fare da solo, c'è una sostituzione in corso (capitolo 8); se qualcosa è cambiato in peggio in modo netto e recente, vale la pena chiedersi che cosa è successo (capitoli 27 e 31).

Appendice B. La routine del pomeriggio

Un modello da adattare. Le fasce orarie sono indicative: modificatele in base al vostro orario scolastico e ai vostri impegni.

Struttura di base

Fase	Che cosa succede	Note
Rientro	Si posa la cartella, ci si cambia	Non chiedere subito dei compiti
Pasto o merenda		
Pausa	Movimento, gioco, riposo	Durata dichiarata in anticipo
Preparazione	Diario aperto, materiale sul tavolo	Chi la fa dipende dall'età
Lavoro	Compiti, in blocchi brevi	Pause previste, non negoziate
Chiusura	Cartella pronta, tavolo sgombro	Trenta secondi, ma sempre
Resto del pomeriggio		
Cena, sera, sonno		Nove-dodici ore di sonno per un bambino 6-12 anni

Tre varianti

Rientro breve (uscita a metà giornata) Rientro -> pranzo -> pausa lunga con movimento -> lavoro nel primo pomeriggio -> pomeriggio libero.

Rientro tardo (tempo scuola lungo) Rientro -> merenda -> pausa con movimento -> lavoro breve prima di cena -> chiusura. Se in

questo schema i compiti superano regolarmente la mezz'ora, la giornata non li contiene: è una questione da porre alla scuola.

Settimana distribuita (attività pomeridiane) Il carico si distribuisce sulla settimana: molto nei giorni liberi, minimo nei giorni pieni. Richiede una revisione settimanale, all'inizio fatta con l'adulto.

Schema settimanale da compilare

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab
Uscita da scuola						
Impegni pomeridiani						
Quando si lavora						
Quanto tempo indicativo						

Regole d'uso

La routine serve alla famiglia, non il contrario: se un giorno non funziona, non è un fallimento. Va concordata con il bambino, almeno dalla terza in poi. Va scritta e messa in un posto visibile. Va rivista due o tre volte all'anno.

Appendice C. Prima di aiutare

Cinque domande da farsi nel momento esatto in cui state per intervenire. Richiedono dieci secondi.

1. Ha letto la consegna? Non “l’ha guardata”: l’ha letta. Fatela rileggere ad alta voce. Una quota sorprendente dei blocchi si risolve qui.

2. Ha provato? Quanto? Trenta secondi non sono un tentativo. Se non ha provato, la risposta non è aiutare: è chiedere di provare.

3. Sa dire dove si blocca? «Non ho capito niente» non è una descrizione. «Non so che cosa vuol dire questa parola» sì. Aiutare a localizzare la difficoltà è già metà dell’aiuto.

4. Posso aiutarlo con una domanda invece che con una risposta? Vedi Appendice D. Quasi sempre sì.

5. Sto facendo qualcosa che potrebbe fare lui? La domanda più importante. Leggere, cercare l’esempio, controllare, decidere l’ordine, girare la pagina: sono tutte cose che, a una certa età, può fare lui.

La scala dell’aiuto

Se dovete intervenire, salite un gradino alla volta e fermatevi appena riparte.

0. Aspettare in silenzio (contate fino a trenta)
1. Essere presenti
2. Far rileggere la consegna
3. Fare una domanda generica

4. Dare un indizio
5. Fare insieme il primo passo
6. Spiegare
7. Fermarsi e comunicare alla scuola

L’errore più comune non è aiutare poco: è saltare direttamente da 0 a 6.

Appendice D. Frasi che aiutano

Non sono formule magiche. Funzionano perché spostano il lavoro mentale dall'adulto al bambino, e perché comunicano fiducia invece che giudizio.

Per capire la consegna

«Cosa ti sta chiedendo?» «Rileggila ad alta voce, piano.» «Quali sono le parole importanti?» «Che cosa devi trovare?»

Per cominciare

«Da dove potresti cominciare?» «Hai già fatto qualcosa di simile?» «Che cosa sai già di questa cosa?» «Facciamo i primi tre e poi vediamo.»

Per sbloccare

«Fino a dove sei arrivato?» «Che cosa hai provato?» «Cosa succederebbe se provassi così?» «Guarda l'esempio in alto.» «Ti ricordi che cosa avete fatto in classe?»

Per far riflettere

«Spiegami come hai ragionato.» «Spiegamelo come se io non lo sapessi.» «Perché hai scelto questo e non quello?» «Se te lo chiedessero con numeri diversi, sapresti farlo?»

Per controllare

«Come potresti controllare se è giusto?» «Ti sembra plausibile?» «Hai guardato se c'è tutto?» «In questa riga c'è qualcosa da rivedere.»

Per riconoscere il lavoro

«Hai lavorato venti minuti senza alzarti.» «Questa parte ti è venuta bene.» «Hai provato da solo prima di chiamarmi.» «Ci hai riprovato anche se era difficile.»

Sono formulazioni che descrivono un comportamento osservabile e sotto il controllo del bambino. Funzionano meglio di «bravissimo», che è generico e a lungo andare perde significato.

Per accogliere la fatica

«È difficile, lo so.» «Anche a me questa cosa costava.» «Va bene non riuscirci subito.» «Per oggi basta così.»

Per chiudere

«Hai fatto quello che potevi fare oggi?» «Che cosa è stato più difficile?» «Domani lo diciamo alla maestra.»

Come si usano

Una alla volta. Con curiosità, non con sospetto. Aspettando la risposta, anche dieci secondi di silenzio. Non su ogni esercizio: su quello in cui è davvero fermo.

Appendice E. Frasi che spesso non aiutano

Sono frasi comuni, che quasi tutti abbiamo detto. Non sono gravi: sono inefficaci, e alcune sono controproducenti. Vale la pena capire perché.

«È facilissimo!» Se il bambino non ci riesce, gli avete appena comunicato che è incapace di fare una cosa facile. E gli avete tolto la possibilità di dire che è in difficoltà. *Al posto:* «È difficile. Vediamo insieme dove ti blocchi.»

«L'abbiamo già fatto cento volte.» Non fornisce nessuna informazione utile. Comunica esasperazione e trasforma una lacuna in una colpa. *Al posto:* «Questa cosa non è ancora entrata. Riproviamo in un altro modo.»

«Tuo fratello alla tua età lo sapeva.» Attribuisce la difficoltà alla persona, danneggia il rapporto tra fratelli e non dice al bambino che cosa dovrebbe fare. *Al posto:* niente. Il confronto tra fratelli non ha usi produttivi.

«Se sbagli ancora…» Trasforma l'errore in una minaccia. Un bambino che teme l'errore smette di provare e comincia a nasconderlo. *Al posto:* «Vediamo dove è andata storta.»

«Dai qua, faccio io.» Risolve il pomeriggio e azzera l'apprendimento. È la forma più rapida di sostituzione (capitolo 8). *Al posto:* «Facciamo insieme il primo, il secondo lo provi tu.»

«Non ti applichi.» Un giudizio sulla persona, difficile da smentire e facile da interiorizzare. Nella maggior parte dei casi, inol-

tre, è impreciso: il bambino non è svogliato, è in difficoltà. *Al posto:* «Oggi hai lavorato dieci minuti. Ieri venti. Che cosa è successo?»

«Se non impari adesso, in prima media sei perduto.» Un bambino di otto anni non ha un rapporto operativo con un futuro a tre anni di distanza. Produce ansia senza produrre comportamento. *Al posto:* «Queste tabelline ti servono fra due mesi, quando farete le divisioni.»

«Hai finito?» Domanda ripetuta cento volte al giorno che comunica un unico criterio: finire. Vedi capitolo 9. *Al posto:* «Come sta andando?» oppure «Hai fatto quello che potevi?»

«Guarda che poi lo dico alla maestra.» Usa l'insegnante come strumento di minaccia e incrina il rapporto del bambino con la scuola. *Al posto:* «Domani lo scriviamo sul diario, così la maestra lo sa.» È la stessa azione, con un significato opposto.

«Sei bravissimo!» (detto sempre, per tutto) Non è dannoso, è inefficace. Un elogio generico e continuo perde valore e non dice al bambino che cosa ha funzionato. *Al posto:* qualcosa di specifico. Vedi Appendice D.

«Alla tua età io…» Il confronto con la propria infanzia è sistematicamente distorto e non offre nessuna indicazione utile.

Una nota

Tutti diciamo queste frasi, soprattutto alle diciannove e trenta di un giovedì. Non è una lista di colpe. È una lista di cose che, se notate mentre le dite, potete sostituire la volta dopo.

Appendice F. Quando fermarsi

Checklist per decidere se interrompere il lavoro e comunicare la difficoltà all'insegnante.

Fermarsi è la scelta giusta se anche solo una di queste condizioni è vera:

Avete provato per un tempo ragionevole senza progressi — venti minuti nei primi anni, mezz'ora dai nove anni in su.

Il bambino è in uno stato emotivo che rende impossibile pensare: piange, è in collera, si è chiuso.

Vi accorgete che state per spiegare voi tutto, o che lo state già facendo.

È chiaro che manca una conoscenza di base che non si può ricostruire in una sera.

È tardi e continuare significherebbe ridurre in modo significativo il sonno.

State per perdere la pazienza.

Il bambino ha già ripetuto tre volte di non capire.

Il lavoro sta procedendo solo perché siete voi a portarlo avanti.

Come si smette

1. Dichiaratelo voi, con calma: «Per oggi basta così.» Non fatelo sembrare una resa del bambino.
2. Riconoscete quello che è stato fatto: «Hai fatto la prima pagina.»

3. Scrivete due righe sul diario, possibilmente insieme al bambino.
4. Chiudete tutto e passate ad altro. Niente commenti per il resto della sera.

Che cosa scrivere

Una comunicazione utile contiene: che cosa è stato provato, per quanto tempo, dove esattamente si è fermato, che cosa è stato svolto.

Esempi:

«Ha provato per venti minuti gli esercizi 4 e 5 senza riuscire a impostarli. Il resto è svolto.»

«Abbiamo lavorato mezz'ora sulle divisioni. Sa fare i passaggi ma non capisce quando serve la divisione.»

«Oggi non siamo riusciti a fare il tema: era molto stanco. Proviamo a recuperarlo nel fine settimana.»

Che cosa non serve

Giustificarsi. Scusarsi. Spiegare i motivi organizzativi della famiglia. Esprimere giudizi sul compito.

Se succede spesso

Fermarsi una volta ogni tanto è normale. Se accade più volte a settimana per più settimane, non è più una decisione quotidiana: è un segnale. In quel caso serve un colloquio, non una nota. Vedi Appendice H.

Appendice G. Il diario delle difficoltà

Uno strumento semplice, da usare per due o tre settimane quando una situazione sembra diventata sistematica: tempi troppo lunghi, aiuto sempre necessario, sospetto di sovraccarico, difficoltà ricorrenti in una materia.

Serve a trasformare un'impressione in un'informazione. La memoria è inaffidabile: dopo un pomeriggio difficile ricordiamo tutti "tre ore", anche quando sono state ottanta minuti.

Lo schema

Data	Attività assegnata	Inizio–fine	Tempo di lavoro effettivo	Aiuto necessario	Osservazioni

Come compilarlo

Attività assegnata: specifica. Non "matematica", ma "6 divisioni + 2 problemi + pag. 84".

Inizio–fine: l'orario reale, comprese le interruzioni.

Tempo di lavoro effettivo: è la colonna più importante e la più trascurata. Quanto tempo il bambino ha davvero lavorato, al netto delle pause, delle trattative e delle distrazioni. Una stima approssimativa basta.

Aiuto necessario: usate quattro livelli — nessuno / poco (una domanda o due) / molto (presenza continua) / impossibile senza adulto.

Osservazioni: una riga. Umore, blocchi specifici, eventi particolari.

Un esempio compilato

Data	Attività	Inizio–fine	Lavoro effettivo	Aiuto	Osservazioni
12/11	6 divisioni + pag. 84	17:00–18:40	~35 min	molto	Bloccato sui problemi, ha fatto le divisioni da solo
13/11	lettura + 4 frasi	17:15–17:45	~25 min	poco	Giornata tranquilla
14/11	10 problemi	17:00–19:30	~50 min	impossibile senza	Pianto alle 18:30, fermati alle 19:30 con 4 problemi non fatti

Che cosa cercare, dopo due settimane

Il tempo si concentra su una materia? -> informazione precisa per l'insegnante di quella materia.

Il tempo si concentra in certi giorni? -> problema di distribuzione, spesso risolvibile con l'organizzazione familiare.

Il tempo totale è alto ma il lavoro effettivo è basso? -> non è un problema di carico ma di avvio, distrazione o motivazione.

Il tempo totale e il lavoro effettivo sono entrambi alti? -> o il carico è eccessivo, o il bambino incontra una difficoltà reale.

L'aiuto è sempre "molto" o "impossibile senza"? -> è forse la segnalazione più importante che una famiglia possa fare alla scuola: i compiti non sono affrontabili in autonomia.

Tutto sommato regolare, con due giorni pessimi? -> probabilmente non c'era un problema sistematico.

Un confronto utile

Chiedete a due o tre altre famiglie della classe quanto tempo impiegano i loro figli, per le stesse settimane. È l'informazione che distingue un problema di carico da un problema individuale, e nessun'altra fonte può darvela.

Appendice H. Parlare con l'insegnante

Guida pratica a un colloquio sui compiti.

Prima

Chiedete un colloquio. Non affrontate la questione all'uscita, in tre minuti, davanti ad altri genitori e ai bambini.

Preparate i dati. Se avete usato l'Appendice G, portatela. Due settimane di annotazioni valgono più di mezz'ora di descrizioni.

Decidete l'obiettivo. Che cosa volete ottenere davvero? Una riduzione? Una spiegazione? Un chiarimento sul metodo? Un accordo su un tempo massimo? Un colloquio senza obiettivo produce una conversazione generica.

Scegliete una cosa sola. Un colloquio in cui si sollevano cinque questioni non ne risolve nessuna.

Andate in due, se possibile, ma non in delegazione. Due genitori sono un confronto. Sei sono una pressione.

Durante

Cominciate descrivendo, non giudicando. «Nelle ultime due settimane ha impiegato in media un'ora e quaranta, e nei giorni di rientro finiamo alle venti e trenta» apre una conversazione. «Date troppi compiti» la chiude.

Chiedete come lo vedono in classe. È la domanda più utile dell'intero colloquio, e quasi nessuno la fa. Gli insegnanti hanno

informazioni che voi non avete: come lavora, quanto impiegano gli altri, se ci sono difficoltà specifiche. Spesso la spiegazione arriva da lì.

Ascoltate prima di replicare. Anche se non siete d'accordo.

Distinguete l'episodio dal sistema. «Non parlo di questa settimana, parlo degli ultimi tre mesi» è una precisazione che cambia il peso della conversazione.

Non parlate al posto di altri genitori. Se la questione è collettiva, va posta collettivamente, e con le forme previste — rappresentanti di classe, consiglio di interclasse.

Non citate ciò che vi ha detto vostro figlio come un fatto. I bambini riferiscono una versione parziale, e non per malafede. «Mio figlio dice che…» è quasi sempre l'inizio di un equivoco. Meglio: «Ho l'impressione che… come la vedete voi?»

Cercate una soluzione concreta. Le possibilità sono molte: una riduzione, una diversa distribuzione settimanale, un adattamento individuale, un accordo su un tempo massimo oltre il quale si smette e si scrive una nota. Quest'ultimo è particolarmente efficace e sorprendentemente poco usato.

Alla fine

Riassumete che cosa avete concordato. Ad alta voce, brevemente. Evita metà dei malintesi successivi.

Fissate una verifica. «Ci risentiamo tra un mese per vedere come va.»

Ringraziate. Non per convenzione: perché un rapporto che funziona nei momenti tranquilli regge molto meglio nei momenti difficili.

Dopo

Fate quello che avete detto che avreste fatto.

Riferite come è andata, anche se è andata bene. Le comunicazioni dei genitori riguardano quasi solo problemi; segnalare un miglioramento è raro e ha molto valore.

Se non è cambiato nulla e il problema è serio, esistono passaggi successivi: i rappresentanti di classe, il consiglio di interclasse, il dirigente scolastico. In quest'ordine.

Formulazioni pronte

Invece di «questi compiti non servono a niente»: «Volevo capire meglio a che cosa serve questo tipo di esercizio, così posso aiutarlo meglio.»

Invece di «sono troppi»: «Ho annotato i tempi per due settimane e vorrei confrontarmi con voi.»

Invece di «non capisce le vostre spiegazioni»: «Da alcune settimane a casa non riesce a fare da solo i compiti di matematica. Come lo vedete in classe?»

Invece di «non riesce a farli da solo»: «Ho notato che su questo tipo di compito ha bisogno di me per tutta la durata. Mi sembrava un'informazione utile.»

Invece di «mio figlio dice che lo rimproverate sempre»: «Ho notato che parla della scuola con più fatica di prima. Volevo chiedervi come vi sembra.»

Appendice I. Dalla prima alla quinta

Tabella orientativa sul passaggio progressivo dall'accompagnamento all'autonomia.

Va letta come una direzione, non come uno standard. Lo sviluppo individuale varia molto: un bambino può essere avanti su una dimensione e indietro su un'altra, e ci sono regressioni temporanee del tutto normali. Se vostro figlio in quarta ha ancora bisogno di sostegni indicati qui per la seconda, non è di per sé un segnale di allarme.

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Sapere che cosa fare	L'adulto legge il diario	Si legge insieme	Il bambino legge, l'adulto verifica	Il bambino legge da solo	Il bambino gestisce, compresa la settimana
Capire la consegna	L'adulto legge e riformula	L'adulto legge la prima, il bambino le altre	Il bambino legge, chiede se non capisce	Autonomo sulle consegne ordinarie	Autonomo
Materiale	Preparato dall'adulto con il bambino	Preparato insieme	Preparato dal bambino, controllato	Autonomo con promemoria	Autonomo
Avvio	L'adulto avvia e resta	L'adulto avvia poi si allontana	Promemoria, poi da solo	Orario concordato, avvio autonomo	Autonomo
Presenza dell'adulto	Accanto	Vicino, non accanto	Nella stanza	Raggiungibile	Su richiesta
Durante il lavoro	Sostegno continuo	Sostegno all'avvio	Su richiesta	Su richiesta	Raro

	Prima	Seconda	Terza	Quarta	Quinta
Controllo	Fatto dall'adulto	Completezza insieme	Il bambino controlla la completezza	Il bambino controlla anche la plausibilità	Autonomo
Pianificazione	Nessuna	Ordine deciso insieme	Il bambino sceglie l'ordine	Distribuzione su più giorni con supporto	Pianificazione settimanale autonoma
Studio di testi	—	—	Prime esperienze guidate	Metodo introdotto	Metodo proprio
Comunicazione con la scuola	Scrive l'adulto	Scrive l'adulto	Si decide insieme che cosa scrivere	Il bambino contribuisce	Il bambino scrive, l'adulto legge
Tempi indicativi	Molto brevi	Brevi	Moderati	Moderati	Più lunghi, distribuiti

Sulle quantità di tempo

Non esiste una soglia valida per tutti, e le proposte che circolano — dieci minuti in prima, venti in seconda e terza, trenta in quarta e quinta — sono criteri di buon senso, non risultati sperimentali. Servono come promemoria contro gli eccessi, non come misura.

Un criterio più utile: il lavoro dovrebbe entrare in una settimana normale, lasciando spazio a gioco, movimento, famiglia e nove-dodici ore di sonno.

Il segnale più importante

Se il vostro ruolo non è cambiato in due anni, l'impalcatura non si sta smontando. È il momento di togliere qualcosa, anche a costo di un peggioramento temporaneo.

Appendice J. Domande frequenti

1. Devo correggere gli errori? Dipende dal tipo. Un errore di distrazione: segnalate che in quella riga c'è qualcosa da rivedere, senza dire dove, e lasciate che lo trovi. Un errore concettuale che riguarda tutta la pagina: lasciatelo e scrivete una riga all'insegnante — quella pagina è l'informazione più utile che la scuola possa ricevere. Un errore di esecuzione che il bambino corregge in trenta secondi: va bene correggerlo. Se è tardi e il bambino è esausto, si lascia. Da evitare sempre: correggere in silenzio senza che lui sappia che cosa è stato cambiato.

2. Devo controllare ogni sera? Che sia stato fatto tutto, nei primi anni, sì. Che sia tutto giusto, no. La verifica di completezza («manca qualcosa?») è diversa dalla verifica di correttezza («è giusto?»), e solo la prima è compito vostro. Dalla quarta in poi, anche la completezza può passare a lui.

3. Cosa faccio se non vuole iniziare? Prima di tutto capite di che tipo di rifiuto si tratta (capitolo 21). Poi: riducete l'ostacolo iniziale («fai i primi tre e poi vediamo»), sedetevi accanto per due minuti, fate leggere ad alta voce la prima consegna, offrite una scelta reale sull'ordine. Quello che non funziona è ripetere «dai, comincia» da un'altra stanza.

4. Cosa faccio se non ha capito? Fate rileggere la consegna. Cercate insieme l'esempio sul quaderno. Chiedete che cosa hanno fatto in classe. Fate provare il primo passo. Fate insieme un esercizio, uno solo. Se non basta, fermatevi e scrivete all'insegnante. Quello che conviene evitare è improvvisare una lezio-

ne da zero: cancella l'informazione più importante, cioè che la spiegazione scolastica non ha funzionato.

5. Quanto tempo dovrebbe impiegare? Non esiste una risposta valida per tutti. I criteri utili sono altri: il lavoro entra in una settimana normale? Resta tempo per gioco, movimento e sonno? Il bambino riesce a lavorare in modo dignitoso? È così da settimane o solo in questo periodo? Se volete un ordine di grandezza, le proposte diffuse indicano una decina di minuti per ogni anno di scuola — ma è buon senso, non scienza.

6. Deve fare i compiti appena torna? Non necessariamente, e per molti bambini è la scelta peggiore. Serve una discontinuità tra la scuola e il lavoro a casa: mangiare, muoversi, stare in silenzio. Quaranta o sessanta minuti di pausa vera funzionano meglio di un rientro immediato al tavolo.

7. Può ascoltare musica? Dipende. La musica con parole interferisce con le attività verbali — leggere, scrivere, studiare. La musica strumentale a volume moderato, durante attività ripetitive, disturba poco e per alcuni rende il lavoro più sopportabile. Criterio pratico: se con la musica finisce nello stesso tempo con la stessa qualità, non è un problema. Da evitare le cuffie collegate a un dispositivo che riceve notifiche.

8. Posso spiegargli un metodo diverso da quello della scuola? Meglio di no, soprattutto nei primi anni. Due procedure incomplete sono peggio di una. Se il bambino è completamente bloccato e il vostro metodo gli fa capire il concetto, potete usarlo dichiarandolo: «Questo è il mio modo, in classe ne usate un altro, serve solo per farti capire.» E poi segnalatelo all'insegnante.

9. Cosa faccio se dimentica il materiale? Dalla terza in poi, va a scuola senza e lo dice. È spiacevole ed è esattamente ciò che insegna. Non portateglielo. Per ridurre le dimenticanze:

preparare la cartella la sera e non la mattina, una lista di tre voci dentro lo zaino, il diario personale oltre al registro elettronico. Se le dimenticanze sono massicce, quotidiane e presenti in ogni ambito della vita, vale la pena parlarne con gli insegnanti.

10. Devo scrivere sul diario se non ha finito? Sì, quasi sempre. Ma scrivete un'informazione, non una giustificazione: che cosa ha provato, per quanto tempo, dove si è fermato, che cosa ha svolto. E dalla terza in poi fatelo scrivere a lui, o almeno decidete insieme che cosa scrivere.

11. È giusto saltare i compiti per una festa? Ogni tanto sì, senza drammi, comunicandolo il giorno dopo. Un bambino che non va mai a una festa perché deve fare i compiti paga un prezzo alto per un beneficio piccolo. Meglio ancora: insegnargli ad anticipare, facendo qualcosa il giorno prima.

12. È normale che io debba ancora aiutarlo in quarta? Un aiuto occasionale sì. Una presenza continua per tutta la durata, no: a quel punto conviene chiedersi se l'impalcatura si stia smontando (Appendice I). Se il vostro ruolo è identico a quello di due anni fa, è il momento di togliere qualcosa — accettando che per qualche settimana le cose peggiorino. Se invece il bambino non riesce davvero a procedere da solo nonostante il ritiro graduale, è un'informazione da portare agli insegnanti.

13. Se sbaglia devo mandarlo a scuola con l'errore? Molto spesso sì, ed è la scelta più utile. Un errore che arriva a scuola dice all'insegnante dove intervenire. Un errore corretto a casa scompare e con lui l'informazione. Fanno eccezione gli errori di distrazione che il bambino trova e corregge da solo in pochi secondi.

14. Posso usare internet per una ricerca? Sì, con alcune accortezze. Aiutatelo a trasformare l'argomento in domande spe-

cifiche. Riducete lo spazio di ricerca: un'enciclopedia per ragazzi o un libro funzionano meglio di una ricerca aperta. Leggete insieme, poi chiudete la pagina e fategli scrivere quello che ha capito. È l'unico modo per impedire il copia-incolla. E accettate un risultato modesto: una ricerca fatta davvero da un bambino di dieci anni è breve e imprecisa.

15. Può usare l'intelligenza artificiale? Non da solo, nella scuola primaria. E comunque dopo un tentativo, mai al posto del tentativo. Se viene usata, tre regole: si usa insieme a un adulto; qualunque cosa arrivi, il bambino deve saperla spiegare senza guardare; si verifica, perché questi sistemi producono con sicurezza anche affermazioni sbagliate. La differenza decisiva è tra chiedere una spiegazione dopo aver provato e farsi produrre il compito: la prima cosa può aiutare, la seconda azzera l'apprendimento.

16. E se sono io a usarla per fare i suoi compiti quando siamo in ritardo? È la stessa sostituzione del genitore che detta le risposte, solo più veloce. Le alternative alle ventuno di sera sono tre: fare una parte e consegnare quella con una riga di spiegazione; non farlo e comunicarlo; aiutarlo a partire (che è quasi sempre il vero blocco) e lasciarlo scrivere.

17. È meglio che faccia i compiti prima o dopo lo sport? Entrambe le soluzioni funzionano, per bambini diversi. Prima: meno stanchezza, ma poco tempo e più tensione da scadenza. Dopo: movimento già fatto, che per molti aiuta, ma stanchezza e ora tarda. Una terza via, spesso migliore: dividere, facendo prima la parte breve e meccanica e rimandando quella che richiede concentrazione.

18. Devo stare seduto accanto a lui? In prima sì, come regola. In seconda per l'avvio. Dalla terza in poi, meglio nella stessa stanza ma occupati in altro. Stare seduti accanto controllando

ogni riga, oltre i primi anni, comunica un messaggio preciso: da solo non sei affidabile.

19. Mio figlio dice di aver finito ma non è vero. Che faccio? Evitate il controllo capillare quotidiano, che è insostenibile e produce conflitto. Usate una richiesta occasionale e leggera: «Fammi vedere quello che ti è venuto meglio», oppure «raccontami uno di questi». Se non riesce a raccontare nulla, avete l'informazione che vi serviva. E rivedete il criterio con cui chiudete il pomeriggio: se l'obiettivo dichiarato è finire, la strategia razionale è finire in fretta e male.

20. I compiti per le vacanze servono? Le prove specifiche sono scarse. L'idea che una pausa lunga produca una perdita di competenze ha qualche fondamento, soprattutto per la lettura e per i bambini con maggiori difficoltà, ma non giustifica volumi di esercizi elevati. Un criterio ragionevole: poco, distribuito, e soprattutto lettura. Tre settimane di libri scelti da lui valgono più di un eserciziario completato in due giorni ad agosto.

21. Ha una difficoltà: devo fargli fare più esercizio? Raramente è la risposta giusta. Raddoppiare la dose su qualcosa che non funziona di solito consolida l'errore e peggiora il rapporto con l'attività. Meglio segnalare la difficoltà alla scuola e, se serve, chiedere che venga approfondita da chi ha gli strumenti. Il pomeriggio a casa non è il luogo per un intervento specialistico.

22. Deve avere una scrivania in camera? Non necessariamente, e nei primi anni spesso è meglio di no. Molti bambini della primaria lavorano meglio in una zona comune, con un adulto nei paraggi. Servono un piano libero, una luce adeguata, una postura sostenibile e il materiale a portata di mano. Non serve un arredo dedicato.

23. Quanto deve dormire? Le raccomandazioni condivise dal-

le società scientifiche indicano nove-dodici ore per notte per i bambini dai sei ai dodici anni. È il dato che dovrebbe avere la precedenza su qualunque compito: un lavoro che sistematicamente riduce il sonno costa più di quanto rende.

24. E se non condivido i compiti assegnati? È legittimo avere dubbi. Ma non ditelo davanti al bambino, non decidete unilateralmente di saltare, e non aprite il fronte sulla chat di classe. Raccogliete informazioni (che cosa è stato fatto in classe? il compito è stato trascritto bene? gli altri hanno lo stesso problema? è un episodio o un sistema?), poi chiedete un colloquio e ponete la questione come osservazione, non come giudizio.

Appendice K. Glossario essenziale

Termini usati nel libro, spiegati in linguaggio accessibile. Sono tutti concetti con fondamento nella ricerca; dove il quadro è controverso, è indicato.

Autonomia. La capacità di svolgere un'attività senza che qualcun altro la diriga. Nei compiti significa sapere che cosa fare, cominciare, procedere, controllare e riconoscere le proprie difficoltà. Non è un tratto che si ha o non si ha: si costruisce esercitandola.

Autoregolazione. La capacità di dirigere il proprio apprendimento: darsi un obiettivo, scegliere una strategia, controllare come sta andando, correggere il tiro. Un bambino autoregolato non è semplicemente diligente: è consapevole di che cosa sta facendo e si accorge quando qualcosa non funziona.

Carico cognitivo. La quantità di lavoro mentale richiesta da un compito in un dato momento. Quando supera le risorse disponibili, la prestazione crolla — non per incapacità, ma per saturazione. È il motivo per cui spezzare un compito in parti più piccole spesso lo rende improvvisamente fattibile.

Consolidamento. Il processo attraverso cui una conoscenza o un'abilità appena acquisita diventa più stabile e duratura. Richiede tempo ed esercizio, e beneficia della distribuzione nel tempo più che dell'accumulo.

Feedback. Il ritorno di informazione su come è andato un lavoro. Non è un voto: è l'indicazione di che cosa ha funzionato e che cosa no. È uno degli elementi che la ricerca associa più

costantemente all'efficacia dei compiti: un lavoro che nessuno riprende mai ha un valore formativo molto ridotto.

Memoria di lavoro. La capacità di tenere a mente e manipolare informazioni mentre si svolge un compito. È limitata, e nei bambini è più limitata che negli adulti. Se un bambino consuma tutte le sue risorse per decifrare le parole, non gliene restano per capire il senso della frase.

Metacognizione. Il pensiero sul proprio pensiero: sapere che cosa si sa e che cosa non si sa, accorgersi di non aver capito, valutare se una strategia sta funzionando. È strettamente legata all'autoregolazione e si sviluppa lentamente lungo tutta l'età scolare.

Motivazione intrinseca ed estrinseca. La prima è la spinta a fare qualcosa per interesse verso l'attività stessa; la seconda è la spinta prodotta da conseguenze esterne — premi, voti, punizioni. Le ricompense tangibili promesse in anticipo tendono a ridurre la motivazione intrinseca, soprattutto per attività già di per sé interessanti.

Pratica distribuita. Distribuire l'esercizio nel tempo invece di concentrarlo. A parità di minuti totali, produce risultati migliori e più duraturi. È uno dei risultati più solidi della ricerca sull'apprendimento e vale anche per i bambini.

Recupero attivo. Provare a tirare fuori dalla memoria un'informazione, invece di rileggerla. È più faticoso della rilettura e dà una sensazione peggiore, ma produce un apprendimento nettamente più duraturo. È stato verificato anche con bambini di scuola primaria, in classe.

Scaffolding (impalcatura). Il sostegno temporaneo fornito da un adulto a un bambino per svolgere qualcosa che non saprebbe ancora fare da solo. La caratteristica essenziale è che vada

progressivamente smontato: un'impalcatura permanente non è più un sostegno.

Supporto all'autonomia. Un modo di stare accanto a chi apprende che gli lascia il massimo spazio di iniziativa possibile: si spiegano le ragioni invece di imporre, si offrono scelte, si accolgono le difficoltà, si evita di prendere il controllo del compito. Si associa a esiti positivi su motivazione, percezione di competenza e benessere. Il suo opposto non è l'assenza, ma il controllo.

Struttura. Regole chiare, aspettative esplicite, prevedibilità. Non è in contrasto con il supporto all'autonomia: funziona bene insieme a esso. Il contrario della struttura non è la libertà, è il caos.

Correlazione e causalità. Due cose che variano insieme sono correlate; questo non significa che una causi l'altra. Stabilire un nesso causale richiede in genere uno studio sperimentale. È la distinzione più importante per leggere qualunque notizia sulla ricerca educativa.

Meta-analisi. Una tecnica che combina statisticamente i risultati di molti studi per stimare un effetto medio. Utile, ma sensibile alla qualità e all'omogeneità degli studi inclusi: se questi misurano cose diverse chiamandole con lo stesso nome, la media che ne risulta dice poco.

Revisione sistematica. Una ricognizione condotta con criteri dichiarati in anticipo su tutta la letteratura disponibile riguardo a una domanda. Non sempre produce un numero: spesso produce una mappa di ciò che si sa e di ciò che non si sa.

DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento). Difficoltà significative e persistenti in aree specifiche — lettura, scrittura, calcolo — in assenza di cause che le spieghino altrimenti. In Italia sono riconosciuti dalla legge 170 del 2010. Non ri-

guardano l'intelligenza. La diagnosi spetta esclusivamente a professionisti qualificati.

BES (Bisogni Educativi Speciali). Categoria ampia introdotta dalla normativa italiana del 2012-2013, che comprende situazioni molto diverse in cui un alunno necessita di un intervento personalizzato, anche temporaneo.

PDP (Piano Didattico Personalizzato). Documento redatto dalla scuola che indica gli strumenti compensativi e le misure dispensative previsti per un alunno con DSA o con altri bisogni educativi speciali.

PEI (Piano Educativo Individualizzato). Documento previsto per gli alunni con disabilità certificata ai sensi della legge 104 del 1992, redatto dal gruppo di lavoro operativo che comprende scuola, famiglia e servizi.

Strumenti compensativi e misure dispensative. I primi sono strumenti che permettono di svolgere un'attività aggirando una difficoltà specifica (sintesi vocale, calcolatrice, mappe, videoscrittura). Le seconde sono esoneri da alcune richieste (per esempio, la lettura ad alta voce davanti alla classe). Non sono facilitazioni: servono a rendere la richiesta equivalente a quella rivolta agli altri.

Fonti e riferimenti

I riferimenti che seguono sono le fonti su cui si basano le affermazioni di carattere empirico e normativo contenute nel volume. Non costituiscono una bibliografia esaustiva sull'argomento.

Nel corpo del libro si è scelto di non inserire citazioni puntuali, per non appesantire la lettura. Le formulazioni del tipo «le revisioni disponibili suggeriscono», «diversi studi mostrano», «le evidenze sono meno nette nella scuola primaria» rimandano ai lavori elencati qui.

Una precisazione metodologica. Molti degli studi citati riguardano la scuola secondaria o studenti più grandi dei bambini della scuola primaria: dove questo è rilevante, il testo lo segnala. La ricerca specifica sulla scuola primaria è, come si è detto nel capitolo 2, considerevolmente più scarsa.

Ricerca sui compiti

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. doi:10.3102/00346543076001001

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464–487. doi:10.1006/ceps.1999.1036

Dolean, D. D., & Lervåg, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 280–296. doi:10.1080/00220973.2020.1861422

Education Endowment Foundation. *Teaching and Learning Toolkit — Homework*. Sintesi di 43 studi; impatto medio stimato in cinque mesi di apprendimento aggiuntivo (tre nella scuola primaria, cinque nella secondaria), con valutazione della solidità delle prove indicata come bassa. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/homework

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. doi:10.1037/edu0000032

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 286. doi:10.3389/fpsyg.2017.00286

Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.009

Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-student differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 432–444. doi:10.1037/0022-0663.99.2.432

Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B., & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th-grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26–50.

Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2).

Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43(3), 227–233.

OECD (2014). *Does homework perpetuate inequities in education?* PISA in Focus, No. 46. OECD Publishing. doi:10.1787/5jxrhqhtx2xt-en

Coinvolgimento familiare

Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. doi:10.3102/0034654308325185

Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., García-Crespo, F. J., Woitschach, P., & Muñiz, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*, 34(1), 56–65. doi:10.7334/psicothema2021.65

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. doi:10.1037/bul0000201

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. doi:10.1080/00220671.2014.901283

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and re-

ciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*. doi:10.1037/a0034100

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002

Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. doi:10.1023/A:1009048817385

Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2006). Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. *Campbell Systematic Reviews*, 2. doi:10.4073/csr.2006.4

Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the pictu-

re: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. doi:10.1037/edu0000023

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907. doi:10.3102/0034654308320319

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605–644. doi:10.1007/s10648-015-9329-z

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154.

Education Endowment Foundation. *Working with Parents to Support Children's Learning*. Guidance Report. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/supporting-parents

Apprendimento e autoregolazione

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. doi:10.1177/1529100612453266

Karpicke, J. D., Blunt, J. R., & Smith, M. A. Retrieval-based learning: Positive effects of retrieval practice in elementary school children. *Frontiers in Psychology* (2016).

Ritchie, S. J., Della Sala, S., & McIntosh, R. D. Retrieval practice,

with or without mind mapping, boosts fact learning in primary school children. *PLoS ONE* (2013).

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380.

Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, 1, 496–511.

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, 31, 261–292.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Paruthi, S., Brooks, L. J., D’Ambrosio, C., et al. (2016). Recommended amount of sleep for pediatric populations: A consensus statement of the American Academy of Sleep Medicine. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 12(6). Per i bambini

dai 6 ai 12 anni si raccomandano 9–12 ore di sonno per 24 ore. https://aasm.org/advocacy/position-statements/child-sleep-duration-health-advisory/

Tecnologie digitali e apprendimento

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. doi:10.1073/pnas.2422633122

UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education — A tool on whose terms?* UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/gem-report/en/technology

OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption.* OECD Publishing. Contiene i dati sull'associazione tra distrazione digitale in classe e risultati in matematica.

OECD (2024). *Managing screen time: How to protect and equip students against distraction.* OECD Education Policy Perspectives. https://www.oecd.org/

Scuola e famiglia

Education Endowment Foundation. *Working with Parents to Support Children's Learning* (già citato nella sezione sul coinvolgimento familiare).

Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2001), già citato: il modello sui motivi per cui i genitori si coinvolgono nei compiti è alla base di gran parte della letteratura successiva.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007), già citato: analisi delle condizioni in cui il coinvolgimento familiare

produce effetti positivi o negativi.

Fonti istituzionali italiane

Autonomia scolastica D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

Indicazioni per il curricolo D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D.M. 9 dicembre 2025, n. 221, recante le nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 2026, in vigore dall'11 febbraio 2026 e adottato dalle istituzioni scolastiche a partire dall'anno scolastico 2026/2027, con avvio graduale dalle prime classi.

Compiti e carichi di lavoro Nota del Ministero dell'Istruzione e del Merito, prot. n. 2443 del 28 aprile 2025, *Assegnazione delle verifiche in classe e dei compiti da svolgere a casa*. Atto di indirizzo, non prescrittivo, che raccomanda il coordinamento tra docenti nella programmazione di verifiche e compiti, l'equilibrio dei carichi settimanali, la programmazione delle assegnazioni evitando comunicazioni improvvisate in orario serale sul registro elettronico, e l'annotazione dei compiti anche sul diario personale dell'alunno nel primo ciclo, a sostegno dell'autonomia. Circolare ministeriale 14 maggio 1969, n. 177, relativa alla non assegnazione di compiti per il giorno successivo a quello festivo. È frequentemente citata nel dibattito pubblico italiano; non stabilisce limiti quantitativi.

Nessuna norma nazionale stabilisce un tetto orario obbligatorio ai compiti nella scuola primaria. L'assegnazione rientra nell'autonomia professionale dei docenti e nell'autono-

mia delle istituzioni scolastiche. Eventuali criteri quantitativi possono essere adottati dalle singole scuole tramite delibere degli organi collegiali, il Piano triennale dell'offerta formativa o il regolamento d'istituto: sono documenti pubblici, consultabili sul sito di ciascuna scuola.

Disturbi specifici dell'apprendimento Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. D.M. 12 luglio 2011, n. 5669, e allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Istituto Superiore di Sanità (2022). *Linea guida sulla gestione dei disturbi specifici dell'apprendimento*. Documento del Sistema Nazionale Linee Guida, pubblicato nel gennaio 2022. https://www.iss.it/

Bisogni educativi speciali Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, con le indicazioni operative per le scuole.

Disabilità e inclusione scolastica Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Decreto interministeriale n. 182 del 2020, con i modelli nazionali di Piano educativo individualizzato, successivamente rivisto dal decreto interministeriale n. 153 del 2023.

Rilevazioni e ricerca educativa nazionale INVALSI — Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Rapporti annuali sulle rilevazioni nazionali degli apprendimenti. https://www.invalsi.it/ INDIRE — Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. https://www.indire.it/

Una nota sulle fonti non utilizzate

Nel dibattito italiano sui compiti circolano numerosi contributi divulgativi, decaloghi, appelli e prese di posizione di singoli autori. Alcuni sono interessanti, altri hanno avuto un impatto significativo sull'opinione pubblica.

Non sono stati utilizzati come base delle affermazioni empiriche di questo libro, per la ragione spiegata nel capitolo 1: la notorietà di chi parla non è una prova, e un'opinione pedagogica — anche quando è formulata da una persona competente e stimata — appartiene a un piano diverso da quello dei risultati della ricerca.

Questo non toglie valore al dibattito pubblico, che ha il merito di aver portato attenzione su problemi reali: i carichi eccessivi, la disuguaglianza delle condizioni domestiche, la qualità delle consegne. Significa soltanto che, in un libro che si propone di distinguere ciò che sappiamo da ciò che pensiamo, le due cose vanno tenute separate.

AI BOOK PROJECT

Books written by Artificial Intelligence. Free for humans.

Progetto editoriale indipendente e biblioteca digitale gratuita.

aibook.bearblog.dev